

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts HES·SO en Travail Social

Haute Ecole de Travail Social – HES·SO//Valais - Wallis

Les enjeux d'un placement institutionnel pour les parents



Réalisé par **Sarah BERTHOD**

Promotion **BAC ES 14 PT**

Sous la direction de **Sarah JURISCH PRAZ**

Sion, le 17 août 2018

REMERCIEMENTS

Par ces quelques mots, je souhaite remercier amis, famille et proches qui m'ont aidée par leurs conseils ainsi que par leurs remarques pertinentes. Leurs encouragements et le soutien sans faille qu'ils m'ont apporté tout au long de ce travail m'ont permis d'aller jusqu'au bout, sans perdre totalement ma motivation.

Merci à mes relectrices pour leurs yeux affûtés ainsi que pour le temps consacré à m'aider.

Merci à Mme Sarah Jurisch Praz, ma directrice de mémoire, qui a su me guider et réorienter mes réflexions dans la bonne direction, afin de mener à bien cette recherche. Merci pour sa disponibilité, sa patience ainsi que le temps accordé pour répondre à mes nombreuses questions.

Merci enfin aux diverses personnes interrogées qui m'ont accordé leur temps et surtout leur confiance, en me transmettant leur expérience. Merci pour ces échanges riches, qui m'ont permis de mieux comprendre cette réalité.

AVERTISSEMENTS

Les opinions émises dans ce travail sont le fruit d'une réflexion personnelle et par conséquent n'engagent que leur auteure.

Je certifie avoir personnellement écrit ce Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur·e·s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études.

Ce travail est rédigé en langage épicène. Lorsque le masculin est utilisé, il renvoie à des hommes et le féminin renvoie à des femmes.

J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche.

Cette recherche s'intéresse principalement aux lois en vigueur dans le canton du Valais. Les pistes d'action énoncées ciblent ce même canton, cependant, les entretiens se sont déroulés en Suisse Romande.

RÉSUMÉ

Le placement est décidé lorsque, pour diverses raisons, la ou le mineur·e ne peut vivre auprès de ses parents. Elle ou il peut être accueilli·e ou placé·e pour une certaine durée dans une autre famille ou une institution spécialisée. La famille ou institution accueillante a des rôles et fonctions à assumer auprès de l'enfant, comme par exemple les questions relatives aux soins ainsi que l'éducation. Les éducateurs et éducatrices sont mandatés pour exercer certaines fonctions parentales pour le bon développement de l'enfant.

Cette recherche s'intéresse aux différents impacts du placement sur les parents ainsi que les enjeux s'y rapportant, avant, au début et pendant le placement. En effet, le parent vit un parcours difficile avant de se sentir enfin entendu et compris. De plus, lors du placement, il perd une part importante de son rôle, devant laisser aux professionnel·le·s présents différentes fonctions parentales. Ce changement a un impact sur la pratique de la parentalité, qui concerne tous les actes du quotidien, ainsi que sur le sentiment de compétence parentale.

A l'aide d'entretiens semi-directifs, j'ai récolté la parole de six personnes vivant une situation de placement. J'ai interrogé les différents enjeux du placement ainsi que l'impact de celui-ci sur leur sentiment de compétence parentale.

Les résultats démontrent que le sentiment de compétence est altéré avant le placement par différentes expertises de professionnel·le·s jugeant le parent comme incompetent. Ce sentiment est marqué par des étapes de crises qui engendrent la diminution de celui-ci, jusqu'au placement. Grâce à l'aide et aux conseils des professionnel·le·s, il se trouve petit à petit restauré.

Concernant les fonctions parentales, et plus particulièrement la pratique de la parentalité, celles-ci doivent au début être totalement laissées à d'autres. Les personnes interrogées ont la sensation de n'être plus parent au début du placement. Puis la participation aux décisions ainsi que la transmission d'informations concernant le quotidien des enfants leur donnent la sensation d'être à nouveau intégrés dans le système et cela réhausse leur sentiment de compétence parentale.

Cette recherche aboutit sur diverses pistes d'actions possibles permettant un meilleur accompagnement des parents avant et pendant une situation de placement. Par exemple, la création d'une association de parents qui permettrait la valorisation de l'expérience ainsi qu'un soutien et une écoute pour les nouvelles personnes concernées.

MOTS CLÉS

Parentalité, placement éducatif, fonctions parentales, parentalité partagée, éducation, compétences parentales, sentiment de compétence parentale, suppléance, travail social

Table des matières

1	Introduction	1
1.1	Questionnements	1
1.2	Motivations	1
1.3	Pertinence pour le travail social	2
2	Problématique	3
2.1	Hypothèses	3
2.2	Objectifs	4
3	Cadre théorique	5
3.1	Le placement éducatif	5
3.1.1	Définition	5
3.1.2	Intérêt de l'enfant, signalement et placement	5
3.1.3	Enjeux du placement pour l'enfant	7
3.1.4	Enjeux du placement pour le parent	8
3.1.5	Enjeux du placement pour le foyer	9
3.2	Parentalité	10
3.2.1	De la parenté à la parentalité	10
3.2.2	Fonctions parentales	10
3.2.3	Compétences parentales et sentiment de compétence	11
3.3	Etre parent d'un enfant placé	13
3.3.1	Parentalité partagée	13
3.3.2	Educateurs et parents	14
3.3.3	De la substitution à la suppléance parentale	15
3.4	Conclusion de la partie théorique	15
4	Méthodologie	17
4.1	Méthode de recherche	17
4.2	Population cible	17
4.3	Prise de contact et échantillon	17
4.4	Protection des données	19
4.5	Technique des récoltes de données	19
4.5.1	Construction de la grille d'entretien	19
4.5.2	Déroulement des entretiens	19
5	Analyse	21
5.1	Compétences parentales et sentiment de compétence	21
5.1.1	Evolution du sentiment de compétence parentale	21
5.1.2	Facteurs influençant le sentiment de compétence parentale	38
5.2	Partage des tâches et des fonctions parentales	38
5.2.1	Fonctions parentales	38

5.2.2	Parentalité partagée	41
5.3	Autres thématiques importantes	43
5.3.1	Effets du placement sur le jeune et sa famille.....	43
5.3.2	Postures professionnelles	43
6	Discussion	45
6.1	Sentiment de compétence	45
6.2	Partage des tâches et des fonctions.....	46
6.3	Lien avec les hypothèses	47
6.4	Pistes d'action	48
6.4.1	Soutien à domicile	48
6.4.2	Carnet d'adresses	48
6.4.3	Soutien scolaire.....	49
6.4.4	Groupe de soutien.....	50
6.4.5	Téléphones et rencontres surveillés	50
7	Conclusion	51
7.1	Biais, limites et perspectives futures.....	51
7.2	Bilan professionnel et personnel.....	52
8	Bibliographie	54
9	Annexes	56
9.1	Le critère à 3 niveaux	56
9.2	Grille d'entretien	56

Liste des abréviations

APEA	Autorité de protection de l'enfant et de l'adulte
AEMO	Action éducative en milieu ouvert
CDTEA	Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et de l'adolescent
ES	Educateur(s) et éducatrice(s) spécialisée(s)
LES	Loi sur l'enseignement spécialisé
LOC	Locuteur, locutrice
LJe	Loi cantonale en faveur de la jeunesse (VS)
OPE	Office pour la protection des enfants
SC	Sentiment de compétence
SCP	Sentiment de compétence parentale
SMSP	Service médical scolaire et psychopédagogique

I INTRODUCTION

1.1 QUESTIONNEMENTS

La parentalité est un thème qui m'intéresse beaucoup depuis ma période de formation pratique en foyer pour enfants et adolescent·e·s. Plusieurs auteur·e·s relèvent l'importance d'un lien stable et durable pour grandir et évoluer sereinement dans notre vie. En effet, le lien d'attachement parents-enfants est primordial pour la construction de celui-ci (Bowlby, 1978). Alors que se passe-t-il lorsque le mineur est placé en foyer, loin de sa famille pour son bien-être ou celui de ses proches ? Quelles relations sont encore possibles et quels rôles sont laissés aux parents par les institutions ? Quel est leur statut ainsi que leur pouvoir de décision sur la vie de leur enfant ? Ont-ils encore des droits, des devoirs ou bien ceux-ci sont transmis à d'autres, mieux formé·e·s et plus aptes à exercer leur rôle parental ?

Selon l'article 2 al. 1 de la loi cantonale en faveur de la jeunesse (LJe), « la responsabilité de pourvoir aux soins, à l'entretien et à l'éducation de l'enfant incombe en premier lieu à ses parents. » (LJe, art. 2 al. 1) Quelle place faut-il laisser à des parents dévalorisés, instables et/ou malsains ? Quelle est la part de décision des différents partenaires dans le placement ou le retour à domicile ? Quels sont les éléments de partenariat mis en place par les institutions, pour maintenir une collaboration avec les proches ? Comment un éducateur ou une éducatrice peut amener du changement dans le système familial en prévision d'un retour à domicile ?

Toutes ces questions me semblent primordiales afin de mieux comprendre les enjeux de la parentalité lors du placement et la complexité du réseau attachant à l'enfant. De plus, reconnaître les compétences propres à chacun·e et rendre les détenteurs de l'autorité parentale partenaires de l'éducation sont des éléments clés dans le rôle de l'éducation et l'accompagnement d'une personne. La loi cantonale valaisanne en faveur de la jeunesse soutient ceci par son article 2 alinéa 2 qui dit : « Toute décision prise en vertu de la présente loi doit l'être dans l'intérêt supérieur de l'enfant, dans le respect des droits fondamentaux de toutes les personnes concernées et du principe de subsidiarité. » (LJe, art. 2, al.2)

1.2 MOTIVATIONS

J'ai effectué ma première période de formation pratique au sein d'un foyer accueillant des enfants et des jeunes en rupture familiale, scolaire et/ou sociale. Les bénéficiaires vivaient dans l'institution durant la semaine et pouvaient rentrer chez eux, selon certaines conditions, durant le week-end. Le but du placement était de redonner un cadre stable au jeune et de le préparer au mieux pour la suite de sa vie, en lui donnant les outils nécessaires. Les placements dans ce foyer pouvaient être civils, pénaux ou volontaires, ce qui impliquait l'intervention d'un service social, d'un·e juge et/ou des familles.

Je me suis intéressée à la question de la parentalité et de la place accordée à celle-ci en institution. En effet, les mineur·e·s sont placé·e·s loin du domicile familial et y retournent uniquement le temps du week-end, si cela est possible. Dans un grand nombre de ces situations, un service de curatelle est impliqué. Les éducateurs et éducatrices gèrent les questions scolaires, sociales et médicales au quotidien. Je me suis questionnée sur le droit des parents, leur place dans l'éducation de leurs enfants lorsque ceux-ci sont placés.

Dans ce foyer, les membres du réseau, constitué de la direction de l'institution et du ou de la responsable du Foyer, de l'éducateur ou éducatrice référente, du ou de la représentant·e du service social, du ou de la psychologue parfois, de la mère et du père, ainsi que du jeune, se réunissaient deux fois par année afin d'échanger sur divers points concernant la ou le jeune. Si le besoin se faisait ressentir, des contacts par mail ou téléphone étaient organisés avec les parents. A la fin de la semaine, le carnet scolaire ou sa copie était transmis par l'intermédiaire du jeune ou en main propre. Lors des départs ou retours en week-end, l'équipe éducative

rencontrait certains parents et des échanges étaient alors possibles. Des discussions avec le service de curatelles ainsi qu'une collaboration avec « Perspectivplus », qui propose des prestations d'aide ainsi que des interventions de crise en milieu familial, étaient instaurées dans certaines situations. Cependant, dans certains cas, les mères et pères paraissaient totalement désinvesti-e-s de la situation de leur(s) enfant(s) et ne répondaient pas ou peu aux sollicitations des éducateurs et éducatrices.

Le travail premier de l'équipe éducative est centré sur le jeune ou l'enfant, qui est le premier bénéficiaire de cette aide. Son bien-être et son évolution sont au cœur du métier d'éducateur, du moins en institution. Mon expérience m'a montré que le jeune est vite sujet aux changements et cela souvent positivement. Son système familial, quant à lui, change peu ou pas du tout. Les problématiques et les raisons du placement peuvent donc réapparaître très rapidement après un retour à domicile. De plus, la relation parents-enfants est souvent complexe et source de tensions pour les différents acteurs tant au niveau familial que professionnel. En effet, l'enfant ressent souvent une forte culpabilité ainsi qu'un conflit de loyauté face à ses parents. Selon Potin (2009), le placement accentue la différence entre le système familial et le placement institutionnel, ce qui va complexifier encore la relation parents-enfants.

Je suis convaincue de l'importance des relations familiales dans le développement personnel de chacun-e et je souhaite orienter mon travail de recherche dans ce domaine. Je m'intéresse donc à connaître la place possible pour des parents, au quotidien, lorsque leur enfant est placé et que l'autorité parentale a été levée de manière partielle ou totale.

1.3 PERTINENCE POUR LE TRAVAIL SOCIAL

À la suite de mes expériences professionnelles, j'ai pu constater que les éducateurs et éducatrices sociales sont en lien avec de nombreux professionnel-le-s de milieux différents. Curatelles, services sociaux, cabinets médicaux, écoles font partie de ce réseau. Les parents sont contactés pour les réunions officielles, mais leurs droits sont limités et l'éducation de leur(s) enfant(s) est laissée entre les mains des professionnel-le-s. Les décisions sont prises en équipe et transmises par la suite si nécessaire. Ne serait-il pas judicieux d'entendre l'avis des parents sur certaines questions ? Quelles décisions leur sont laissées ? Est-il adéquat de les impliquer dans des décisions ou serait-il préférable pour le jeune de laisser les professionnel-le-s s'en charger ?

Je pense que ce sujet de recherche est une thématique importante du travail en réseau et de la collaboration. En effet, dans chaque situation, des proches sont concernés. Souvent, lors de colloques, revenait la question de la communication aux parents, la transmission des informations et la compréhension de celles-ci par les partenaires concernés. Je suis donc convaincue que ce sujet est en lien direct avec le travail quotidien d'un éducateur ou d'une éducatrice et que s'y intéresser permettrait un partenariat plus élaboré avec les différents partenaires.

2 PROBLÉMATIQUE

Il existe différentes tensions, lors du placement des enfants, entre les éducateurs et éducatrices et les parents. En effet, celui-ci peut être le résultat d'une décision de l'autorité de protection (APEA), se basant sur le droit de protection de l'enfant dans le Code Civil Suisse (CC. art. 307, art. 308, art. 310). Il peut aussi être volontaire. Celui-ci est décidé afin de pallier à certaines difficultés, momentanées ou prolongées, que peuvent rencontrer les tuteurs légaux concernant l'éducation de leurs enfants. Diverses étapes font partie de cette procédure et peuvent aller jusqu'au retrait du droit de garde et/ou de l'autorité parentale. Cette décision implique des enjeux importants pour les mère et père, éducateurs et éducatrices et enfants.

Pour les jeunes, le placement demande une adaptation au nouveau lieu d'accueil, à la vie en groupe et aux règles et contraintes qui en découlent. La loyauté envers mère et père est un paramètre qui rentre également en jeu lors de ce processus, selon Potin (2009).

Pour les parents, le placement peut être vécu comme un déchirement. Ils se retrouvent éloignés de leurs enfants pour une durée non définie et ne les voient que durant les périodes déterminées par les différent·e·s professionnel·le·s qui ont un pouvoir dans l'évaluation de la situation et les décisions relatives au placement. Leurs compétences parentales sont remises en question. Ils doivent donc laisser certaines fonctions liées à la parentalité, comme les soins, l'éducation (Houzel, 2007), à des personnes inconnues et définies par le service concerné, pour assurer le quotidien auprès de leurs enfants.

Pour les foyers, de nouveaux placements sont souvent questions de réaménagements, d'explications ainsi que de créations de liens (Potin, 2009). Les éducateurs et les éducatrices ne sont pour autant pas autorisé·e·s à s'attacher et à prendre la place des parents, bien qu'ils exercent au quotidien les fonctions liées à la parentalité.

Différents acteurs devront donc assurer les fonctions parentales auprès du jeune. Les tâches sont partagées entre parents et professionnel·le·s, ce qui peut engendrer une tension liée à cette séparation des tâches. Cette dernière peut-elle amener le parent à se sentir dépossédé de sa fonction initiale ?

Partant de ces constats, je m'interroge donc sur la manière dont les parents confrontés, à cette situation, vivent le partage de la parentalité ou des fonctions parentales et que mettent-ils en œuvre pour continuer à exercer leur rôle parental. Finalement, quelle place ont-ils dans la vie de leurs enfants en étant en quelque sorte « parent à temps partiel » ? Je tenterai de répondre à ces différentes questions dans ce travail.

2.1 HYPOTHÈSES

Le placement est prononcé pour pallier aux compétences parentales jugées insuffisantes. Par conséquent, il réduit le sentiment de compétence parentale des parents d'enfants placés. Ceux-ci sont contraints de partager les fonctions parentales avec les professionnel·le·s.

Accompagner les parents dans l'exercice de leur parentalité permet d'améliorer leur sentiment de compétence et de réduire l'écart entre le foyer et la famille.

L'action éducative devrait relever de la suppléance, passant par un partenariat. Compte tenu des effets du placement, l'éducateur est considéré comme légitime dans sa pratique, comme ayant les connaissances et les savoirs, alors que le parent est considéré comme défaillant.

2.2 OBJECTIFS

Différents objectifs motivent ma recherche. Le premier est de comprendre la situation des parents d'enfants placés et les différents enjeux et impacts de ce placement en particulier sur les fonctions parentales. Je souhaite, par cette recherche, donner la voix aux parents qui semblent souvent laissés pour compte dans les décisions concernant leurs enfants.

De plus, je désire comprendre l'impact de la posture professionnelle des travailleurs et travailleuses sociales sur les parents en les interviewant, ainsi qu'élaborer une réflexion concernant des outils adéquats afin de faciliter le processus de placement et diminuer l'impact négatif en termes de perte de sentiment de compétence parentale.

3 CADRE THÉORIQUE

Dans cette partie théorique, je vais définir le placement éducatif ainsi que le processus amenant à celui-ci. La notion d'intérêt de l'enfant, qui est centrale dans la loi en faveur de la jeunesse valaisanne, et les enjeux concernant les différents acteurs seront développés.

Dans un deuxième temps, le concept de la parentalité sera élaboré. La définition de ce terme puis les différentes fonctions associées à celles-ci seront approfondies. Le sentiment de compétence parentale terminera cette seconde partie.

Pour terminer, je vais aborder la notion « Être parent d'enfant placé » et les différents impacts du placement pour les personnes concernées.

3.1 LE PLACEMENT ÉDUCATIF

3.1.1 DÉFINITION

Voici une première définition générale du placement : « L'enfant qui, pour différentes raisons, momentanées ou durables, ne peut vivre auprès de ses parents ou de la personne détentrice de l'autorité parentale, peut être accueilli ou placé pour une durée limitée ou indéterminée dans une autre famille, apparentée ou non. En Suisse, le placement d'enfants est régi par l'Ordonnance fédérale sur le placement d'enfants. » (Socialinfo, s.d.) Le placement est donc un acte séparant parents et enfants, pour une durée déterminée ou non. Celui-ci est régi par différentes lois suisses (loi cantonale en faveur de la jeunesse, droit de protection des enfants du Code Civil Suisse, etc.).

Concernant les placements en famille d'accueil, la famille accueillante a des rôles et des fonctions à assumer, comme les questions relatives aux soins ainsi qu'à l'éducation. « La famille accueillante ne se substitue pas à la famille de sang, mais reçoit pour mission de veiller à la prise en charge et à l'éducation domestique de l'enfant, en complémentarité avec la famille d'origine. » (Socialinfo, s.d.) Ceci veut dire qu'elle est agréée par une instance juridique, afin de gérer certaines tâches du quotidien, liées à la parentalité, mais se doit de travailler avec la famille d'origine, sans pour autant prendre la place des parents.

Toutefois, le placement peut aussi se réaliser en institution : « Le placement d'un enfant signifie que celui-ci ne vit plus dans sa famille d'origine et qu'il est encadré et éduqué par d'autres personnes que sa mère ou son père, ceci pour une période déterminée ou sur le long terme. Le jeune placé grandit dans une famille nourricière ou dans une institution. » (Zatti, 2005, p. 13). On parle ici d'une notion évolutive de l'enfant. Il va grandir et vivre une partie de sa vie loin de la structure familiale initiale, avec d'autres personnes. « Le placement intervient lorsque la relation entre l'enfant et ses parents ou l'un d'eux est si perturbée que l'on ne saurait raisonnablement exiger de l'enfant qu'il vive avec ses parents. » (Zatti, 2005, p. 13). Un placement implique des questions de santé (physique ou psychique) et de sécurité pour les proches et/ou l'enfant. Dans la loi valaisanne en faveur de la jeunesse (art. 2, al.2), il est précisé que le placement est subsidiaire, autrement dit qu'il intervient quand le rôle parental de protection fait défaut, et que l'intérêt supérieur de l'enfant doit guider l'intervention étatique.

Le terme placement peut regrouper différents aspects, tant sur les décisions amenant à ce processus ou le temps en institution. « Le concept de placement s'applique tant au processus (décisionnel) qui conduit à l'hébergement dans une (autre) famille nourricière ou une (autre) institution qu'à la période de séjour en institution ou à la durée du lien nourricier. » (Zatti, 2005, p. 13).

3.1.2 INTÉRÊT DE L'ENFANT, SIGNALEMENT ET PLACEMENT

Concernant les mesures de protection de l'enfant, l'Etat fonctionne selon le principe de subsidiarité, de complémentarité et de proportionnalité. En effet, l'Etat n'intervient pas si les

parents remplissent leurs devoirs éducatifs. De plus, les mesures seront nécessaires et adéquates et seront plus ou moins contraignantes, allant de la plus légère qui est une mesure de protection ou d'assistance éducative, à la plus lourde qui consiste au retrait de l'autorité parentale (CC, art. 311).

Ces mesures se font toujours dans l'intérêt prépondérant de l'enfant. Mais qu'est-ce que cela veut dire réellement ? Est-ce dans l'intérêt du jeune de l'éloigner de sa famille ou au contraire son intérêt est-il au plus près des siens ?

Comme l'explique Zatti (2005), le bien-être de l'enfant est un concept qui ne comporte pas de critères universels : « On ne trouve aucune définition contraignante des critères qui permettraient de déterminer le bien-être de l'enfant. En pratique cependant, dans la majorité des cas typiques d'enfants placés, les parties qui entourent ces derniers (des parents biologiques de l'enfant aux autorités tutélaires, en passant par les conseillers et les membres des autorités) sont toutes persuadées, malgré leurs divergences d'opinion et d'action, d'œuvrer dans le sens du bien-être de l'enfant » (Zatti, 2005, p. 21). La pratique des professionnel-le-s va ainsi être teintée plus ou moins fortement par leurs représentations de ce qu'est le bien-être de l'enfant. Ceci permet d'imaginer un espace de tensions entre les représentations des parents et des professionnel-le-s pensant tous et toutes œuvrer pour le bien du mineur, mais dont les critères varient. Comme l'explique cet auteur, les intérêts sont contradictoires : « Au moment de prendre une décision quant à des enfants placés, les autorités se trouvent très souvent face aux intérêts contradictoires des parents et du bien-être de l'enfant. Et même si le bien-être de l'enfant est invoqué comme principe suprême, la décision est fréquemment prise au bénéfice des parents ou d'un parent. L'identification au niveau des adultes survient de manière quasi automatique, tandis qu'il faut des efforts conscients, qui supposent un degré de conscience correspondant, pour percevoir les enfants et leur souffrance souvent muette. » (Zatti, 2005, p. 21). Selon cette auteure, les autorités auraient plus de facilité à s'identifier aux adultes, ayant peut-être eux-mêmes des enfants. On retiendra qu'il est plus difficile pour eux de s'identifier au bien-être de l'enfant et à ses réels besoins, même si le but recherché est d'atteindre celui-ci en prenant les décisions s'y reportant.

Le juge doit donc associer cet intérêt à une prise en compte des besoins fondamentaux de l'enfant, ainsi qu'à ses critères du développement physique, affectif, intellectuel et social, afin de prendre une décision qui lui paraîtra des plus justes.

Finalement Attias et Khaïat définissent l'intérêt de l'enfant comme un « concept transdisciplinaire pertinent pour définir les contours de l'autorité parentale, justifier l'intervention des autorités publiques dans le champ des libertés familiales et structurer l'évaluation des dispositifs de protection de l'enfance. » (Attias & Khaïat, 2014, p. 124). Selon eux, ce serait donc un concept pertinent pour les autorités, afin de définir leurs droits et devoirs. Cependant, pour l'enfant concerné ce terme n'aurait pas beaucoup de signification. « L'intérêt de l'enfant devient à juste titre la finalité non seulement de l'autorité parentale elle-même, mais également de toute décision relative aux enfants. » (Attias & Khaïat, 2014, p. 124).

3.1.2.1 Du signalement au placement

Le placement commence par un signalement. Selon l'article 443 du Code Civil Suisse, ainsi que les articles 53 et 54 de la loi cantonale en faveur de la jeunesse, toute personne a le droit d'aviser l'autorité de protection de l'enfant et de l'adulte (APEA), lorsque quelqu'un semble avoir besoin d'aide. En revanche, tout individu qui a connaissance d'un tel cas, dans l'exercice de sa fonction, et qui ne peut y remédier, a le devoir d'en informer l'autorité concernée. (CC, art. 443/ LJe, art.53, 54). Chacun-e a donc le droit, mais certain-e-s ont le devoir de signaler.

Selon cet article, les signalements peuvent notamment être effectués par l'école, un médecin, le corps enseignant, les proches ainsi que par des travailleurs ou travailleuses sociales. Il peut par exemple être fait suite à un constat d'absence, de violence ou de maltraitance. En pratique,

il est très fréquent qu'un signalement soit fait par des membres de la famille, qui se disent inquiets. Celui-ci doit être étayé, argumenté et pensé dans le bien du mineur. Le nom de la personne faisant le signalement ne sera pas divulgué afin de garantir sa protection, sauf sur demande du juge, qui peut lever le secret de fonction. Suite à cela, l'APEA de la région est contactée. Celle-ci charge un-e intervenant-e de l'Office de la protection de l'enfant (OPE) de faire un rapport sur la situation afin que l'APEA puisse prendre sa décision en toute connaissance de cause. Pour ce rapport, différentes personnes peuvent être interrogées afin d'apporter des précisions à l'enquête sociale, que ce soit la famille, les enseignant-e-s, la personne ayant fait le signalement ou autre personne étant en contact avec l'enfant. Les parents ainsi que les enfants sont entendus lors d'une audience et une décision est prise. Selon la situation, la mesure décidée à la suite du rapport peut être moindre ou plus conséquente. En effet, chaque décision est pensée sur-mesure, selon la problématique de la situation, de l'assistance éducative jusqu'au placement et selon l'intérêt du mineur, comme expliqué précédemment (CC. art. 307, 308, 310).

Le placement se fait selon une évaluation clinique du danger, qui est basée sur des critères de danger explicites. Elle se base sur les ressources et les compétences parentales ainsi que sur celles de l'enfant. Celui-ci lui permet un jugement de valeur professionnalisé sur la gravité du danger et des propositions concrètes pour briser ce processus. (Attias & Khaïat, 2014). Alföldi (2000), travailleur social et formateur, a développé un outil méthodologique permettant aux professionnel-le-s d'évaluer plus objectivement les situations de danger, afin d'éviter les erreurs de diagnostic et de nuancer celui-ci. (Annexe 1). Cet outil se nomme « le critère à trois niveaux » et permet un classement des situations entre le bien-être de l'enfant, jusqu'au décès de celui-ci. Les trois niveaux proposés sont : hors de danger, risque de danger et maltraitance. Selon cet auteur, un enfant est qualifié comme étant hors de danger lorsqu'il n'y a pas de recours à des châtiments corporels, que la sexualité n'est pas taboue mais que le passage à l'acte sexuel envers l'enfant est proscrit, qu'il y a une satisfaction de ses besoins matériels, physiques et moraux ainsi que des attitudes parentales de protection et de cohérence éducative. L'enfant en risque de danger est exposé à des brutalités, à une incitation sexuelle sans passage à l'acte, une insécurité affective ainsi qu'à une restriction des conditions d'éducation. L'enfant maltraité est victime de violence physique altérant gravement sa santé, d'une appropriation de son corps comme objet de satisfaction sexuelle, d'impacts émotionnels dépassant sa capacité d'intégration physique ainsi que de manquements parentaux portant atteinte à ses besoins vitaux. Les différents éléments des situations rencontrées sont classés selon cette appréciation et permettent une prise de décision réfléchie, lors d'une décision de placement. Par exemple, un enfant de 4 ans et demi présentant des fractures, ecchymoses multiples et déclarant être battu aura une atteinte corporelle et psychologique grave (classés sous « maltraitance ») mais démontrera une capacité à demander de l'aide (qui sera classée sous « hors de danger »). Cela permet aux professionnel-le-s de nuancer la situation comme telle : maltraitements physiques et psychologiques de gravité destructrice associées à la présence de ressources comportementales de l'enfant. (Alföldi, 2000), (Annexe 1).

Suite à cette évaluation du danger et lorsqu'une décision de placement est prise, les différents foyers ou familles d'accueil sont contactés et une procédure d'entrée est alors mise en place. Cette démarche peut être plus ou moins rapide selon les situations. En effet, lors d'urgences comme des suspicions de maltraitements graves, le but principal est de protéger l'enfant ou le jeune. Le placement peut donc se faire très rapidement et, si le foyer ou la famille d'accueil d'urgence ne sont pas atteignables, les enfants concernés sont amenés à l'hôpital, afin de passer la nuit en sécurité. Puis, ils sont accompagnés dans l'institution pouvant les accueillir. Dans les cas pouvant être dangereux, d'autres options sont prévues en amont, si la situation devait être amenée à s'aggraver (oncle, tante, etc.).

3.1.3 ENJEUX DU PLACEMENT POUR L'ENFANT

La première étape, pour les enfants, est celle de la séparation. Il y a une certaine forme de gravité dans cette démarche. En effet, ils sont privés de leur famille et vice-versa. L'enfant

comprend à tort que la justice et les services sociaux lui veulent du mal. Le travailleur et la travailleuse sociale seront donc considérés comme des « ennemis » et le placement comme une punition pour les parents. De plus, ce dernier paraît toujours provisoire aux yeux des enfants, qui auront le sentiment d'être abandonnés par tous et toutes. En effet, de nombreuses questions surviennent et personne ne peut réellement y répondre. Selon Potin (2009), la ou le jeune est donc plongé dans un espace-temps sans repère, ainsi que dans un espace social où il ne peut manifester que de la méfiance. Le placement est vécu comme insécurisant pour l'enfant. Il n'a plus ses repères et l'environnement dans lequel il est plongé perd toute sa familiarité.

L'implication de l'enfant dans le lieu d'accueil va de pair avec la mise à distance de la famille d'origine (Potin, 2009). Selon elle, il y a l'histoire antérieure de l'enfant et le quotidien qui ne laisse que peu de place aux liens avec les parents, comme l'explique une mère sous toxicodépendance, concernant le placement de son enfant dans le film « Mamans de choc » (2012): « On ne peut appeler que le jeudi à 17h, mais la famille [d'accueil] ne prend pas en compte cela quand elle prévoit autre chose, il n'y a pas d'autres moments où je peux appeler. ». Pour chaque situation, il existe des modalités de droit de visite et d'hébergement qui mettent une distance entre le lieu d'accueil et la famille d'origine. Selon Potin (2009), ces visites représentent d'abord un espoir, puis un poids pour l'enfant. En effet, elles caricaturent ce que l'enfant était, ce qu'il n'est plus et ne peut plus être, et non une réalité de ce qu'il est devenu. On observe donc que la distance avec les parents est un processus qui se construit dans le temps.

De plus, l'enfant est pris dans un conflit de loyauté familiale, durant son placement. Il va montrer une forme de résistance à la nouvelle prise en charge afin de prouver sa loyauté envers ses parents. (Potin, 2009) « La base de la loyauté familiale est la consanguinité. Le fait d'avoir reçu la vie fait que l'enfant a un devoir éthique à l'égard de ses parents et qu'il veut s'en acquitter. C'est une loyauté existentielle qui a trait au patrimoine légué par les générations antérieures. Les manquements aux obligations de loyauté conduisent à des sentiments de culpabilité existentielle. » (Boszormenyi-Nagy cité par Richard, 2000 p. 2). La loyauté est vue par cet auteur comme une balance, il faut donc sans cesse se soucier de donner et de recevoir suffisamment afin que celle-ci reste en équilibre. Le départ de l'enfant du système familial peut donc être perçu par celui-ci comme un sentiment de trahison envers sa famille. (Beuret et al., cité par Richard, 2000).

Selon Richard (2000), dans un conflit de loyauté, la personne sera ballottée entre deux objets compétitifs, mais pas exclusifs. La personne ne peut choisir entre les deux attentes en compétition. L'enfant placé sera donc en balance entre les professionnel·le·s et les parents sans parvenir à faire un choix qui lui convienne.

3.1.4 ENJEUX DU PLACEMENT POUR LE PARENT

Les familles démunies n'ont pas d'autres lieux de ressources que leurs membres, car elles se trouvent écartées de la vie sociale, politique, etc. Un enfant est un espoir fou d'un nouveau départ, d'une vie meilleure pour eux, ce qui amène une séparation à un événement plus prenant encore. « Notre seule richesse, ce sont les enfants, quand ils sont placés on n'a plus rien, on n'est plus rien » rapportait une mère (Attias & Khaïat, 2014, p. 103). Le placement est donc souvent vécu comme une mise en accusation des capacités parentales qui stigmatise le milieu familial comme facteur de troubles et sonne comme une sanction pour les parents : « Même si la mesure d'assistance éducative ne retire pas aux parents leur autorité parentale, elle l'affaiblit dans sa dimension symbolique ainsi que dans l'exercice des actes quotidiens qui sont transférés à l'institution accueillant l'enfant. » (Potin, 2009, p. 13). La place et le rôle auprès de l'enfant sont modifiés par ce placement et ils ne se sentent plus considérés comme des adultes responsables.

Après la séparation, les parents devront ensuite apprendre à vivre au quotidien, sans leur enfant. Recomposer un foyer ou se satisfaire d'une vie à deux sont les deux solutions

identifiées par Potin (2009), concernant l'avenir des familles. Certain·e·s vivront avec la crainte que leurs autres enfants leurs soient enlevés par les services sociaux.

Selon Potin (2009), trois réactions types sont possibles, face à la prise en charge éducative :

- L'approbation : le parent cherche à regagner la crédibilité des professionnel·le·s. Il va tenter de tout mettre en place afin de prouver ses capacités parentales à l'équipe éducative. Il se mettra en permanence sous pression pour être à la hauteur des exigences qu'il pense être demandées par l'équipe, afin d'être considéré comme un « bon parent ».
- L'acceptation : elle est liée à une forme de passivité de la part des parents. Ceux-ci laissent leur rôle parental aux professionnel·le·s qui sont considérés comme « plus aptes ». Ils ne semblent plus suffisamment concernés par l'éducation de leurs enfants et leur rôle dans ce processus. Les parents acceptent sans opposition les différentes conditions et décisions prises par les travailleurs et travailleuses sociales. C'est ce qui peut être compris par les professionnel·le·s comme du désinvestissement.
- Le refus du placement et de la coopération : le parent va être constamment en opposition avec les différentes décisions concernant son enfant et la collaboration va être mise à mal. En effet, les tensions seront permanentes et le travail éducatif sur le jeune sera remis en question par les parents. Dans ce cas, l'enfant est tiraillé par un conflit de loyauté envers son père et sa mère et à l'encontre de l'institution.

Ces différents types peuvent être rapportés à certains jugements de valeur que l'on entend parfois : les premiers sont les « bons parents/bénéficiaires » qui font tout ce que les professionnels·le·s leur demandent ; les deuxièmes sont parfois vus comme démissionnaires et enfin les troisièmes sont les « mauvais parents/bénéficiaires » qui « mettent des bâtons dans les roues » des travailleurs et travailleuses sociales et qui ne coopèrent pas.

3.1.5 ENJEUX DU PLACEMENT POUR LE FOYER

Le foyer est un lieu d'accueil temporaire, un lieu de transition, pour l'enfant ou le jeune qui quitte ses proches, pour arriver dans un contexte nouveau, durant un laps de temps déterminé ou non. Certaines institutions essaient de symboliser au mieux, en leur sein, un type de famille socialement valorisé dans notre culture, telle que la famille nucléaire. Différents paramètres sont mis en avant pour atteindre ce but. Des professionnel·le·s des deux sexes sont engagé·e·s et des règles de vie commune sont instaurées (repas en commun, partage des tâches, ...). Le but serait de transmettre aux bénéficiaires différentes valeurs liées à la famille telles que le partage, l'entraide, le respect, l'apprentissage des différences, l'hygiène, etc., ainsi que de leur permettre un accès à une forme de famille socialement valorisée et d'apprendre certaines pratiques pour leur vie future. A l'aide d'un cadre et de moments privilégiés au quotidien, le personnel éducatif se voit exercer diverses fonctions liées à la pratique de la parentalité comme les tâches quotidiennes, soins parentaux, etc. (Houzel, 2007).

Par analogie, les enjeux identifiés par Potin concernant les parents et les parents d'accueil, peuvent être similaires à ceux observés dans une institution. Cependant, le personnel se doit de garder une distance professionnelle avec ses usagères et ses usagers et de réfréner certains types de liens pouvant naître au fil de la relation. Les éducateurs et éducatrices ne remplacent pas les parents, malgré les fonctions qu'ils remplissent au quotidien et cela est un des enjeux importants du placement pour les institutions et leurs membres.

Niderberger et Niderberger ont étudié en 1986 les diverses formes d'encadrement d'enfants par des tiers. « Ils sont parvenus à la conclusion que les formes d'encadrement à caractère familial en milieu institutionnel présentent effectivement une similitude à l'environnement familial, mais qu'il en résulte justement des déceptions chez les enfants et les jeunes pour la simple raison que cette « famille » n'en est pas vraiment une finalement. » (Niederberger et

Niderberger repris par Zatti, 2005, p. 12). Il existe donc une confusion de rôles pour l'enfant, concernant le foyer et ses parents et la place tenue par ceux-ci dans sa vie.

3.2 PARENTALITÉ

3.2.1 DE LA PARENTÉ À LA PARENTALITÉ

La parentalité a été un objet d'étude important dans la seconde moitié du XX^e siècle. Son émergence est sans doute liée au contexte des deux guerres mondiales qui a conduit à des éloignements familiaux et ainsi à la nécessité de recourir à l'institutionnalisation afin de prendre soin des enfants orphelins (Roskam & al., 2015). De plus, elle prend naissance suite à la complexification des formes familiales. En effet, de nouveaux acteurs interviennent comme figures parentales et les personnes exerçant un rôle parental auprès de l'enfant se diversifient, ce qui implique que le vocabulaire de la parenté devient insuffisant (Martin, 2003).

La parenté renvoie au lien généalogique qui inscrit la personne dans une ou plusieurs lignées. « C'est un ensemble structuré par des liens complexes d'appartenance (ou affiliation), de filiation, d'alliance. Les règles qui régissent l'ensemble impliquent des droits et des devoirs dévolus à chacun. » (Houzel, 2007, p. 117). Selon cet auteur, les êtres humains ne peuvent se passer d'une appartenance à une société organisée dans le but de vivre, de procréer, etc. C'est le mariage qui déterminait la filiation jusqu'à récemment. Les changements dans la famille ont permis la reconnaissance de la filiation par d'autres biais : biologique ou légal par l'adoption. Mais être parent ne renvoie pas seulement à cela. Il s'agit aussi d'une fonction que l'on remplit auprès de l'enfant (Cadoret, 2011). C'est ce qui a amené la nécessité de créer le concept de parentalité. Ce terme a une double signification. Selon Barras (2009), la parentalité est la mise en place d'un processus complexe qui est un travail identitaire important lorsque l'on devient parent. « C'est un concept dynamique, organisé en système d'actions et de pensées complexes et structurées » (Barras, 2009, p. 19). Les différents remaniements psychiques qui caractérisent l'état de parent sont un véritable travail mental, en relation directe avec chaque parent et sa généalogie (Barreyre & Bouquet, 1995). La parentalité est désignée comme étant « l'ensemble des façons d'être et de vivre le fait d'être parent. C'est un processus qui conjugue les différentes dimensions de la fonction parentale ; matérielle psychologique, morale, culturelle, sociale » (Comité national de soutien à la parentalité cité par Bruni, 2016). De plus, elle « qualifie le lien entre un adulte et un enfant, quelle que soit la structure familiale dans laquelle il s'inscrit, dans le but d'assurer le soin, le développement et l'éducation de l'enfant. Cette relation adulte-enfant suppose un ensemble de fonctions, de droits et d'obligations (morales, matérielles, juridiques, éducatives, culturelles) exercés dans l'intérêt supérieur de l'enfant, en vertu d'un lien prévu par le droit. Elle s'inscrit dans l'environnement social et éducatif où vivent la famille et l'enfant. » (Comité national de soutien à la parentalité cité par Bruni, 2016). La notion de parentalité permet aussi à ceux qui jouent un rôle parental, de manière plus ou moins permanente, et qui font fonction de parents d'être reconnus comme tels. C'est ce que démontre l'adoption. Il y a parentalité sans parenté. La seule condition d'être géniteur ne suffit donc pas pour exercer les fonctions liées à la parentalité (Martin, 2003).

Selon Séraphin (2007), l'enfant peut ainsi appeler « parents » ceux qui l'ont engendré (origine biologique), qui en sont juridiquement les parents (parenté) ou qui tiennent un rôle parental dans le foyer (parentalité).

3.2.2 FONCTIONS PARENTALES

Il existe différentes fonctions liées à la parentalité, selon Houzel (2007) : l'exercice de la parentalité, l'expérience de la parentalité et enfin la pratique de la parentalité. Ces différents axes peuvent être exercés par différents acteurs.

L'exercice de la parentalité est le lien biologique et surtout juridique qui relie père, mère et enfant(s). Celui-ci est régi par des règles de transmissions ainsi que des tâches confiées par la loi. Il existe différents liens possibles au sein d'une famille : l'alliance concerne l'épouse et

le mari, la filiation touche le parent et l'enfant et pour finir la consanguinité relie les frères et sœurs. Ces liens définissent la structure de la famille nucléaire dans laquelle chacun·e a des droits et des devoirs régis par les lois, mais aussi des modes de relations qui sont rattachés à ces liens. De plus, cela correspond à l'identité du parent. Elle définit les cadres nécessaires pour qu'un groupe ou une famille puisse se développer sereinement. (Houzel, 2007).

Deuxièmement, l'expérience de la parentalité inclut la totalité des mécanismes conscients et inconscients qui créent la représentation de la parentalité, de l'enfant, de soi en tant que parent, que chacun·e se fait. Cette perception est subjective et prend forme déjà dans le désir d'enfant puis dans la parentification (processus psychique qui se déroule chez un individu qui devient mère ou père). Ce processus se met en place durant la période de la maternité ou de la parentification des pères (période équivalente à celle de la maternité pour les mères), comme l'explique Barras (2009), qui définit la parentalité comme la mise en place d'un processus, d'un travail identitaire. L'expérience de la parentalité est donc teintée par l'amour ainsi que l'affect que portent mères et pères à leur(s) enfant(s).

Troisièmement, la pratique de la parentalité se rapporte à toutes les tâches quotidiennes mises en œuvre pour l'enfant. Les soins parentaux physiques et psychiques, les interactions parents-enfants, le lien d'attachement ainsi que les pratiques éducatives en font partie.

Selon Houzel (2007), le schéma d'attachement que développe un enfant dépend pour une grande part de la manière dont les parents ou autres figures d'attachement le traitent. La découverte des compétences du nouveau-né (compétences sensorielles et motrices permettant de se nourrir, de développer des réflexes, etc.) a permis d'attirer l'attention sur la vie psychique et relationnelle de l'enfant dès sa conception ainsi que sur l'importance de la qualité des soins qui lui étaient apportés. La notion d'interaction parents-enfants permet donc de souligner la participation active de l'enfant dans l'établissement des liens entre lui et ses géniteurs.

Lamour et Lebovici (cités par Houzel, 2007) ont distingué différents niveaux pouvant s'apparenter aux pratiques de la parentalité définies par Houzel. Le premier concerne les interactions comportementales qui concernent les échanges corporels ainsi que les échanges sensoriels (visuels et auditifs) entre le parent et l'enfant, par exemple le portage de l'enfant, le langage pré-verbal, etc. Les interactions affectives sont le deuxième niveau élaboré par ces auteurs. Elles ne sont pas directement observables, mais supposent une interprétation des sentiments éprouvés par le parent et le bébé. En effet, la mère sert de référence sociale pour le nouveau-né. Entre eux, il y a un accordage affectif qui est en fait une réponse de la mère, avec un autre mode de communication et qui permet au bébé de comprendre que son message a été reçu. Ce processus lui permet de développer son empathie. (Lamour et Lebovici cité par Houzel, 2007). Ces interactions affectives peuvent être perturbées par différents facteurs, internes et/ou externes. Celles-ci deviennent alors instables, imprévisibles, insécurisantes.

Selon Houzel, la pratique de la parentalité est l'aspect des fonctions parentales qui est le plus souvent délégué à autrui. Lorsqu'un enfant est confié à un tiers, il faut lui offrir des soins de qualité et ce afin de préserver sa santé physique et psychique et éviter au maximum le traumatisme de la séparation (Houzel, 2007).

3.2.3 COMPÉTENCES PARENTALES ET SENTIMENT DE COMPÉTENCE

Le concept de compétences parentales a été développé par différents auteurs (Ausloos, Karsz,...). Selon Ausloos (2013), il faut voir les familles non comme dysfonctionnelles, mais comme compétentes pour effectuer les changements dont elles ont besoin en leur sein. En effet, de nombreuses solutions ont été essayées à l'intérieur même de la famille et ont amené expériences et compétences. Il indique également qu'« une famille ne peut se poser que des problèmes qu'elle est capable de résoudre » (Ausloos, 2013, p. 29). Par-là, il parle de

problèmes internes à la famille et non de problèmes qui s'imposent à elle tels que le chômage, la maladie. Parler de famille compétente est donc une façon de rendre à la famille ses compétences, plutôt que de la considérer à travers ses manques, selon lui, cette perspective va modifier le regard du thérapeute et, par extension du travailleur ou de la travailleuse sociale.

Selon Karsz (2014), on ne peut parler de compétences sans s'intéresser aux défaillances parentales. Celles-ci sont intimement liées. Les défaillances sont des « dérèglements affectifs, éducatifs, moraux, relationnels dans les liens parents-enfants, des perturbations plus ou moins significatives de la vie familiale et du développement psychosocial des enfants » (Karsz, 2014, p. 235). La question de la parentalité est donc convoquée par les travailleurs et travailleuses sociales lorsque les parents n'arrivent pas à s'acquitter de tâches et devoirs qui sont les leurs, afin d'en identifier les raisons et de réfléchir à des procédures d'interventions ou des remédiations possibles. Cela est possible car les « parents, même défaillants, sont censés disposer de compétences, attributs et savoir-faire minimaux » (Karsz, 2014, p. 234). Selon ce philosophe et sociologue, « ces défaillances témoignent de compétences à restaurer, excessivement enfouies, peu ou mal exercées, tandis que les compétences indiquent des défaillances heureusement résorbées ou susceptibles de l'être. » (Karsz, 2014, p. 243). Le passage d'une défaillance à une compétence est donc un processus, un cheminement.

Pourtant, il n'y a pas que les compétences parentales qui entrent en jeu dans la parentalité. Le sentiment de compétence (SC) ou sentiment d'efficacité personnelle a une place tout autant importante. Celui-ci renvoie à la croyance qu'a un individu en sa capacité à se comporter d'une certaine manière avec succès, selon Bandura (cité par Roskam & al., 2015). C'est une capacité qui permet d'être productif et au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement afin de servir de nombreux buts. Le sentiment d'efficacité personnelle ne concerne pas le nombre d'aptitudes d'un individu, mais ce que celui-ci croit pouvoir en faire dans des situations variées (Lecompte, 2004).

Un SC élevé apporte une certaine confiance dans les aptitudes personnelles à répondre aux demandes de l'environnement, améliore les performances, réduit le stress et diminue la vulnérabilité à la dépression. De plus, les difficultés sont perçues comme un challenge et les personnes concernées sont plus sujettes à la persévérance. A contrario, les individus ayant un faible SC sont plus amenés à douter de leurs aptitudes ainsi qu'à percevoir les demandes de l'environnement comme étant menaçantes. Elles ont du mal à se motiver et abandonnent rapidement devant les obstacles. Ces personnes retrouvent difficilement leur sentiment d'efficacité à la suite d'un échec (Lecompte, 2004).

Les champs d'action du sentiment de compétence sont variés. Performances scolaires, athlétiques, prises de décisions complexes, santé, évaluation de l'intelligence en font partie (Roskam & al., 2015). Cependant, celui-ci est modifié par quatre sources d'informations : la maîtrise personnelle, l'apprentissage social qui est l'apprentissage par les observations d'autrui, la persuasion par les propos d'autrui ainsi que l'état psychologique et émotionnel du sujet. C'est-à-dire que la croyance qu'à une personne en ses capacités va être influencée par ces quatre éléments.

Ce sentiment de compétence a depuis été adapté à la parentalité, par Bandura (cité par Roskam & al., 2015). Il a développé le concept du sentiment de compétence parentale (SCP), qui est la « perception qu'ont les parents de leur capacité à influencer positivement le comportement et le développement de leur(s) enfant(s) » (Bandura cité par Roskam & al., 2015 p. 161). Selon Bandura, c'est l'appréciation que le parent a de lui-même en ce qui concerne son habileté à pouvoir gérer les tâches et les situations parentales.

« Le SCP doit inclure l'idée d'un certain niveau de connaissance des comportements parentaux propices au développement de l'enfant ainsi qu'une certaine confiance dans sa propre aptitude à adopter ces comportements parentaux. » (Coleman & Karraker cité par Roskam & al., 2015). Ce sentiment de compétence parentale se développe dès que les

personnes concernées savent qu'elles vont être parents. Les feed backs qu'ils retirent de leurs interactions avec leur(s) enfant(s) sont une des plus grandes sources d'information quant à leur compétence (Goodnow, cité par Roskam & al., 2015). Les expériences passées et actuelles du parent avec son enfant influencent considérablement le SCP. L'enfant exerce donc une influence non négligeable sur la manière dont un parent se sent compétent ou non dans son rôle de père ou mère, comme l'ont constaté les auteurs de l'ouvrage « Psychologie de la parentalité » (Roskam & al., 2015, p. 166). Houzel l'explique ainsi : « On a pu dire que c'était le bébé (surtout s'il est l'aîné de la fratrie) qui crée son père ou sa mère. C'est lui, en effet, qui est l'occasion, pour chacun de ses parents d'un processus de parentification ». (Houzel, 2007, p. 157). C'est donc l'enfant, par ses interactions qui va permettre au parent de se construire. Celui-ci va apprendre de cet échange et son sentiment de compétence va donc être influencé par sa capacité à répondre aux demandes de son enfant.

Les parents ayant des enfants qui les mettent en difficulté sur le plan éducatif se sentent généralement moins compétents que ceux ne rencontrant pas ces difficultés et plus les enfants grandissent et les difficultés augmentent, plus ce sentiment diminue.

Selon Lecompte (2004), les parents qui doutent de leur efficacité à aider leurs enfants dans le domaine scolaire ont tendance à déléguer l'éducation de leurs enfants aux enseignant·e·s. Le niveau socio-économique des familles aurait aussi un impact indirect, en influençant les croyances des parents en leur efficacité à favoriser le développement éducatif de leurs enfants et les aspirations qu'ils ont pour eux. Une étude montre que le renforcement du SCP produit immédiatement des comportements plus positifs chez la mère, mais aussi chez l'enfant. (Mouton & Roskam, 2014 cité par Roskam & al., 2015). Il existe donc un lien direct entre SCP et le développement de l'enfant car le parent transmet de l'empathie, de l'écoute, prend soin d'autrui ainsi que participe activement à la vie sociale de l'enfant.

Par conséquent, ce sont donc deux choses différentes d'avoir certaines compétences ou de penser être capable de réaliser certaines tâches. Il ne suffit donc pas d'avoir les ressources nécessaires à la réalisation d'une activité : il faut avoir un sentiment de compétence élevé afin de pouvoir s'acquitter de celle-ci. Lorsqu'un enfant est placé, les compétences parentales sont remises en question par la société et l'institutionnalisation de leur enfant. Le sentiment de compétence des parents va être altéré et les actes qui vont en découler vont être modifiés. En effet, comme vu précédemment, un SCP élevé permet d'augmenter les performances et les pratiques éducatives.

Il est donc du ressort des professionnel·le·s de reconnaître les familles comme performantes, afin de restaurer chez elle un sentiment de compétence parentale élevé et ainsi de leur permettre de modifier leur pratique au quotidien.

3.3 ÊTRE PARENT D'UN ENFANT PLACÉ

3.3.1 PARENTALITÉ PARTAGÉE

Lorsque l'enfant est placé, les parents de celui-ci se doivent de partager la parentalité avec les professionnel·le·s travaillant dans les institutions. Ceux-ci sont présents au quotidien et exercent les tâches relatives à la pratique de la parentalité, selon Houzel (2007). Le personnel éducatif prend soin de l'enfant, effectue les devoirs scolaires avec lui, lui apprend les gestes de la vie quotidienne et a, de plus, beaucoup d'interactions avec l'enfant. Le parent, lui, assume la pratique de la parentalité durant un temps défini sur une courte durée (week-ends par exemple). De plus, un·e curateur ou curatrice est souvent impliqué·e dans la situation, ce qui implique de devoir laisser, en plus de cela, la part légitime à autrui.

Le parent se retrouve alors en concurrence avec l'institution, concernant les compétences et les fonctions parentales qui lui sont demandées. Chacun·e met en oeuvre des compétences liées à la parentalité d'une manière qui lui est propre. Les professionnel·le·s auront une certaine légitimité dans les actes, alors que le parent ne pourra plus exercer ses compétences

parentales. Un retrait de garde, ou simplement un placement à temps partiel, met à mal les fonctions parentales, ce qui favorise une tension entre les deux protagonistes. De plus, l'intégration des parents dans le processus éducatif de l'enfant en institution dépend d'une multitude de facteurs tels que la distance, la complexité de la prise en charge quotidienne, les différentes tâches du personnel éducatif, etc. Ils se trouvent donc intégrés de manière partielle aux choix et décisions prises par les professionnel-le-s concernant leur-s enfant-s.

3.3.2 EDUCATEURS ET PARENTS

Le travail de l'éducateur est une forme de mandat que la société lui confie (Wacquez, s.d). Le but de ce travail, selon Wacquez, est de favoriser le développement de toutes les potentialités, en permettant aux usagers de mieux se situer vis-à-vis d'eux-mêmes ainsi que de leur environnement. De son côté, Rouzel soutient que le but commun à tous les éducateurs et éducatrices est d'accompagner, d'aider, de soutenir au mieux les bénéficiaires dans l'appropriation de leur espace physique, psychique et social : « Les éducateurs s'investissent dans cette relation à travers les petites choses du quotidien ou des activités qui constituent autant de médiation, pour permettre à d'autres de construire au jour le jour leur propre vie en assumant et en dépassant quand c'est possible, leurs difficultés premières, qu'elles soient : handicap physique, moteur ou sensoriel, psychique ou mental, social ou relationnel » (Rouzel, 1997, p. 2). La mission est donc d'assurer un accompagnement éducatif et d'instaurer une relation de confiance afin d'entrer dans une démarche professionnelle, de prendre en compte la personne, en l'occurrence l'enfant ou le jeune, dans sa globalité, comme le souligne Wacquez. « Cette personne prise dans sa globalité, l'éducateur va l'approcher à travers des relations éducatives inscrites dans un travail d'équipe et cadrées par un mandat, tout en tenant compte de l'ensemble des composantes de la réalité de la personne, celle-ci ayant des liens plus ou moins forts avec sa famille, ses pairs et amis, l'école, le voisinage, le quartier, la communauté, le milieu du travail, etc. » (Wacquez, s.d, p. 24). Elles et ils doivent donc instaurer une relation de confiance, tout en tenant compte des dimensions familiales.

L'ES va baser son travail sur la relation éducative. En effet, c'est un élément important mais difficile à cerner et à expliciter. « La relation est à la fois une idée et un objet, l'outil et le matériau du lien qui se tisse entre soi et l'Autre. » (Gaberan, 2014, p. 100). Selon cet auteur, c'est un espace-temps. « La relation n'est pas un processus de réparation ou de normalisation mais elle est un temps et un espace à la fois instables et sécurisés, au sein desquels une personne requise pour ses compétences en aide une autre à passer du vivre à l'exister. » (Gaberan cité par Wacquez, s.d, p. 31). Par la relation, l'éducateur ou l'éducatrice aident le bénéficiaire à ne plus subir son quotidien mais à s'accepter et à devenir ce qu'il souhaite être. Ce n'est donc pas une finalité en soi mais un moyen d'accès aux réalités larges et complexes de la personne, et à des possibilités d'interventions éducatives appropriées. (Wacquez, s.d). L'ES va donc travailler en se basant sur une relation de confiance, avec l'enfant ou le jeune, afin de travailler l'émergence de nombreuses règles et compétences.

L'éducateur ou l'éducatrice travaille dans une approche liée à la complexité des situations humaines : la commande sociale, un certain contexte social et institutionnel, une dimension collective (groupe de vie, réseau, etc.), l'échange individuel avec les personnes, le travail d'équipe, la mise en œuvre de moyens et de techniques favorisant le développement et la créativité des personnes (Wacquez, s.d).

L'intervention se fait au quotidien. En effet, selon Wacquez, c'est à travers des relations, des activités et des tâches de tous les jours que le ou la professionnel-le-s réalise ses missions, en intervenant dans la plupart des gestes de la vie quotidienne, comme la pratique de la parentalité citée par Houzel (2007). Selon Chimisanas (2017), l'institution va proposer des repères dans la vie du bénéficiaire, un soutien à son émancipation par le savoir ainsi que les dispositions de prendre soin du corps et de l'affectivité.

Les professionnel-le-s ont comme mission de travailler avec l'individu (par une référence, un projet individuel, etc.) mais aussi avec le groupe. En effet, celui-ci permet, par les interactions,

les buts communs ainsi que l'émergence de règles, l'apprentissage de multiples fonctions inhérentes à la vie collective. La prise de responsabilité, l'écoute mutuelle, la réflexion en font parties. Dans ce métier, le travail en équipe ainsi qu'en partenariat est au cœur de la profession.

3.3.3 DE LA SUBSTITUTION À LA SUPPLÉANCE PARENTALE

Depuis le milieu du 20^e siècle, le placement fonctionnait sur le mode de la substitution. Lors de placements, la puissance publique enlevait à leur famille certains enfants et les parents étaient remplacés par d'autres, remplissant le même rôle. Suite au rapport de Bianco et Lamy (cité par Romeo, 2001), une loi est introduite en France en 1984 afin de limiter les séparations et d'agir préventivement auprès des familles. C'est donc dans un nouveau cadre juridique que s'inscrit à partir de là, une évolution dans la relation parents, enfants, professionnel-le-s (Romeo, 2001). La pratique de la substitution se transforme alors en suppléance parentale, que Durning définit comme des : « dispositifs sociaux qui suppléent, pour une raison ou une autre, le groupe familial. [...] Le terme suppléance réfère simultanément à une absence, au moins partielle, de la famille et à un supplément apporté par l'organisation éducative qui ne vient pas recouvrir strictement le manque » (Association Famidac, 2012). Suppléer se rapporte donc à rajouter ce qu'il manque, à compléter les compétences. Aujourd'hui, il s'agirait moins de substituer la parentalité des parents par une autre que d'inventer les conditions d'une parentalité partagée, entre professionnel-le-s et parents (Association Famidac, 2012). Lors de substitution, les parents ne sont plus intégrés dans le processus éducatif et seul-e-s les ES prennent ce rôle, alors que le principe de suppléance amène le ou la professionnel-le à travailler en partenariat.

Dans ce contexte de suppléance, les ES sont amené-e-s à transformer leur nature professionnelle. Pioli (2006) parle d'une notion de coopération qui démontre une transformation du rapport aux parents. Cela montre qu'ils restent capables de mobiliser leurs ressources, même réduites. L'objectif du travailleur et de la travailleuse sociale serait de permettre à chaque citoyen d'exercer ses droits, en référence à certaines règles ou principes globalement partagés et ayant vocation de définir l'espace des possibles en matière de parentalité. Selon lui, le travailleur et la travailleuse sociale ont comme but d'aider les parents dans leur métier de parents, en valorisant leurs compétences parentales, afin de garantir à l'enfant une sécurité matérielle et affective. Selon cet auteur, les parents sont en souffrance, et ne demandent qu'à être aidés et écoutés. De ce fait, il rejoint les propos d'Ausloos, qui propose d'aider à valoriser les familles comme lieu de compétence. (Pioli, 2006)

Ceci s'apparente à une posture bienveillante qui permet de soutenir la parentalité en soignant l'accueil des parents, en personnalisant et contractualisant la relation et en assurant un dialogue permanent qui se traduit par la transmission d'informations. (Pioli, 2006). Chimisanas (2017) ajoute à cette posture bienveillante la notion de sollicitude ainsi que de regard bienveillant et valorisant. Cependant, il y oppose un autre type de posture professionnelle semblant être dominant, au regard jugeant, etc. (Chimisanas, 2017). Le ou professionnel-le-s doit pour se faire utiliser une posture adéquate.

3.4 CONCLUSION DE LA PARTIE THÉORIQUE

Tout d'abord, du point de vue des parents, le placement peut-être une mise en accusation des capacités parentales, un jugement de leurs compétences, et amène chez eux un sentiment de compétence défaillant. Les enfants, pour leur part, sont confrontés à une loyauté familiale, entre parents et professionnel-le-s et leurs intérêts sont difficilement pris en compte dans le processus de placement. Les éducateurs et éducatrices sociales, quant à eux, doivent désormais remplir des fonctions parentales, dont la pratique de la parentalité citée par Houzel (2007).

Concernant l'action éducative, le cadre légal actuel s'inscrit dans une suppléance parentale, plutôt qu'une substitution du parent par les professionnel-le-s du travail social. Ce principe implique désormais un partenariat parents-ES.

4 MÉTHODOLOGIE

4.1 MÉTHODE DE RECHERCHE

Mon cadre théorique m'a permis de souligner que, lors du placement de leur enfant, les parents devaient en quelques sortes partager la pratique de la parentalité avec les ES, ce qui affectait leur SCP. J'ai donc émis différentes hypothèses, que je souhaitais vérifier en interrogeant les parents, qui se trouvent être la population cible de ma recherche. Suite à cela, j'ai choisi la méthode de récolte de données qui me paraissait la plus pertinente et j'ai construit une grille d'entretien. J'ai ensuite été à la rencontre des différentes personnes et institutions pouvant répondre à ma demande.

Ci-dessous, je décris la population cible, la méthode de recherche choisie ainsi que le sens de celle-ci dans mon travail. Puis j'explique les différentes démarches qui m'ont permis de récolter les données.

4.2 POPULATION CIBLE

Durant mon processus de recherche, j'ai très vite compris que je souhaitais axer mon travail sur le vécu de parents, dont un enfant ou plus était placé en institution. Je souhaitais connaître leur point de vue concernant la démarche de placement ainsi que leur place face aux professionnel-le-s du travail social. Je souhaitais questionner la thématique de la parentalité partagée entre éducateurs/éducatrices et parents et les fonctions parentales lors d'un placement. Je souhaitais également interroger aussi le sentiment de compétence lié au placement ainsi que mieux comprendre la collaboration ES-parent-enfant, afin de trouver des pistes d'amélioration possible, si nécessaire.

J'aurais aimé interroger des éducateurs et éducatrices afin de pouvoir comparer mes données, mais un manque de temps se serait fait ressentir. J'ai donc choisi comme population cible seulement les parents, afin d'avoir une plus grande homogénéité de l'échantillon et un corpus de données plus important.

Au début de ma réflexion, je souhaitais croiser plusieurs variables, reflétant des situations vécues par les parents, par exemple des institutions différentes, des institutions similaires, l'âge des enfants non identiques, des placements volontaires, pénaux et civils ainsi que des pères et mères. Afin de remplir mes critères, j'ai quelque peu simplifié mes attentes : les personnes interrogées devaient être des parents (père ou mère), ayant un enfant ou plus placés hors du contexte familial, et qui avaient encore des contacts avec leur-s enfant-s.

4.3 PRISE DE CONTACT ET ÉCHANTILLON

Pour permettre cette recherche de terrain, plusieurs accès étaient possibles afin d'obtenir un échantillon de personnes pouvant et souhaitant participer à ma recherche. Je souhaitais atteindre une posture de non jugement et garder au mieux l'anonymat nécessaire lors de mes recherches sur le terrain. C'est cet élément qui a guidé mes premières réflexions.

Ma première idée fut de passer par différents foyers et par les éducateurs et éducatrices y travaillant. De ce fait, je pensais avoir accès à de nombreux parents, dans des situations de placement, en collaboration avec des professionnel-le-s. Cependant, les personnes interrogées auraient pu se sentir contrôlées par les professionnel-le-s et cela aurait restreint la neutralité de ma position de chercheuse et aurait présenté un biais dans l'échantillonnage. Ceci aurait été de même pour les offices pour la protection de l'enfant (OPE). Les résultats auraient été probablement biaisés par ce fait et l'anonymat des foyers ne me semblait pas possible.

Une seconde possibilité consistait à orienter ma recherche vers un réseau personnel. Cela me permettait de conserver l'anonymat des foyers. Cependant la proximité avec certaines

personnes de mon réseau semblait aussi biaiser la posture que je souhaitais tenir, à savoir être influencée le moins possible par des connaissances préalables des différentes situations familiales. De plus, peu de personnes de mon réseau personnel étaient dans une situation de placement.

Le dernier chemin possible pour cette recherche me semblait être celui des associations de type AEMO, Vacances familiales, Point Rencontre, Perspectivplus, etc. Cette manière de faire me permettait de prendre contact avec des parents volontaires, ayant vécu ou vivant encore un parcours de placement et une parentalité partielle. Il me semblait possible de garder l'anonymat des foyers et des professionnel·le·s y travaillant et je n'étais pas en contact avec un réseau personnel pouvant influencer cette démarche.

Pour donner suite à ces réflexions, j'ai contacté différents partenaires du réseau, afin d'expliquer ma démarche et de solliciter des personnes pouvant être des facilitateurs auprès de leurs contacts. Comme l'anonymat et le libre-choix étaient des critères importants pour moi, j'ai choisi d'écrire un courrier et de demander aux différentes structures de le transmettre aux personnes répondant à mes différentes variables. J'ai contacté des structures de type AEMO, Perspectivplus, Point Rencontre ainsi que l'association des Vacances Familiales. Les réponses ont été significativement les mêmes. En effet, pour toutes, cela semblait compliqué et difficile d'accès. Certaines ne se sentaient pas légitime de transmettre ma demande, d'autres pensaient que peu de parents auraient le recul nécessaire, etc. Cependant, plusieurs d'entre eux m'ont conseillé de contacter l'Office de la Protection de l'Enfant (OPE) et de passer plutôt par les directions d'institution.

Voyant que mon échantillon semblait difficile d'accès, j'ai finalement contacté l'OPE ainsi que le service de la curatelle de Sion, même si je craignais que les personnes se sentent contraintes et n'osent pas parler librement. Mes lettres furent transmises, mais malgré une relance de ma part, je n'ai jamais eu de nouvelles sur l'avancée de cette démarche.

Voyant que l'entrée par les institutions était fastidieuse, j'ai employé la technique de l'échantillonnage « boule de neige ». J'ai contacté une connaissance qui avait dans son réseau une personne répondant à mes critères, pour un premier entretien. Suite à cela, j'ai pris contact avec un curateur de mon réseau personnel, afin de lui expliquer ma démarche. Il m'a transmis un contact intéressé par ma recherche et motivé à avoir un entretien avec moi. Ce curateur m'a aussi transmis les coordonnées d'un éducateur travaillant dans une institution valaisanne. J'ai appelé cette personne qui a choisi dans son réseau, différents parents répondant à mes critères. Ceux-ci étaient intéressés par ma démarche et ont ouvert une collaboration.

Finalement, ayant des connaissances dans une autre institution valaisanne, j'ai transmis mon courriel à la direction de celle-ci, qui a envoyé ma lettre à toutes les familles, en annexe à un document officiel. Deux parents furent intéressés et mes derniers entretiens furent finalement fixés.

Au vu de la difficulté première pour avoir accès à mon échantillon, j'ai finalement quelque peu modifié mes critères de recherche. Un parent avec un enfant placé m'a suffi. J'ai finalement utilisé toutes les méthodes citées auparavant (réseau personnel, direction d'institution et éducateur) afin d'accéder à des parents ayant une situation de placement.

Concernant mon échantillon, j'ai finalement pu rencontrer six personnes, hommes et femmes. Cinq d'entre elles ont leur enfant placé en institution et un en famille d'accueil. Les personnes interrogées sont regroupées en deux institutions valaisannes. Trois parents avaient des enfants âgés entre 5 ans et demi et 10 ans lors du placement en institution. Les enfants des autres personnes interrogées étaient âgés entre 10 et 15 ans lors du placement en institution. Pour le dernier locuteur, ses enfants avaient au maximum 8 ans lors du placement en famille d'accueil.

4.4 PROTECTION DES DONNÉES

Afin de permettre aux personnes interrogées de parler librement, sans contrainte ni peur des conséquences pour elles, j'ai garanti l'anonymat de toutes les personnes citées dans les entretiens, des lieux de résidence de celles-ci ainsi que des noms des institutions dans lesquelles se trouvent ou se trouvaient leur(s) enfant(s).

J'ai, de plus, garanti que la retranscription des entretiens ne paraîtrait pas dans mon travail et que les données utilisées pour la partie « analyse » seraient anonymes. Pour ce faire, j'ai décidé d'employer le terme « Loc. » suivi d'un numéro, afin de garantir l'anonymat des personnes, mais aussi leur genre. Le terme « locuteur » quant à lui, désigne autant un homme qu'une femme.

Chacun-e était libre de changer d'avis suite à l'entretien et de souhaiter finalement que les informations transmises ne soient pas utilisées, en reprenant contact avec moi. Si cela avait été le cas, j'aurais supprimé directement l'enregistrement de la personne concernée.

Je garantis que les enregistrements des entretiens seront détruits à la fin de mon travail de recherche.

4.5 TECHNIQUE DES RÉCOLTES DE DONNÉES

Pour récolter ces données, j'ai choisi la méthode de l'entretien semi-directif. En effet, je souhaitais entendre l'histoire de la personne ainsi que son parcours de vie, par rapport au placement. Une récolte de données par questionnaire aurait été trop directive et les réponses trop vagues. L'observation ne m'aurait pas permis de comprendre la réalité vécue et n'avait pas de sens dans ce processus de recherche. Un entretien directif aurait amené des réponses fermées et ne me semblait pas adéquat.

Je souhaitais que la personne puisse développer certains aspects lui paraissant importants, tout en réorientant au besoin.

4.5.1 CONSTRUCTION DE LA GRILLE D'ENTRETIEN

Après avoir choisi la méthode, ainsi que mon échantillon, j'ai construit une grille qui m'a servie de canevas tout au long de mes entretiens. Cette grille a été quelque peu modifiée au fil de l'expérience acquise et améliorée au fur et à mesure. Elle a été utilisée comme support, mais je me suis permis de dévier lorsque les informations récoltées me paraissaient pertinentes. Cela a été un outil me permettant de guider mes entretiens tout en m'assurant aucun oubli important. (Annexe 2)

4.5.2 DÉROULEMENT DES ENTRETIENS

Cinq entretiens sur six se sont déroulés dans des lieux publics (cafés). Je laissais la personne choisir le lieu qu'elle préférait. Cela me permettait d'être dans un endroit convivial et de remercier les personnes de leur venue en offrant la boisson. Le sixième entretien s'est déroulé au domicile de la personne. Les entretiens se passaient entre la personne interviewée et moi-même. Cependant, par deux fois un enfant était présent durant une partie voire la totalité de l'entretien. Mais je ne pense pas que cela ait modifié significativement les données récoltées.

Au début de mes entretiens, j'expliquais le but et les conditions de ma recherche ainsi que les différentes règles concernant l'anonymat, la confidentialité, etc. Puis l'entretien était lancé par une question ouverte.

Je me suis approchée le plus souvent d'un style conversationnel, comme suggéré dans « L'entretien compréhensif » de J.-C. Kaufmann (2013). J'ai utilisé des techniques de relance de type réitération, déclaration, interprétation et interrogation (Blanchet & Gotman, 1992), afin de mieux comprendre les discours et de revenir sur des interrogations.

A la fin de chaque entretien, je rappelais les différentes thématiques abordées et faisait un bref résumé de leurs propos.

Tous les entretiens ont eu des dynamiques différentes et la durée se situait entre 40 minutes et une heure vingt au maximum. Tous ont été enregistrés.

Lorsque je me retrouvais seule, après l'entretien, je notais ou enregistrais certaines informations pertinentes concernant la dynamique ressentie, les améliorations possibles, les questionnements que j'avais suite à cette rencontre, etc. Cela m'a permis d'améliorer mes entretiens au fur et à mesure et de garder une trace de ces rencontres.

5 ANALYSE

Pour commencer mon analyse, j'ai retranscrit tous les entretiens des parents interrogés. Ceci m'a permis de les commenter et d'observer les thèmes se regroupant chez les différents locuteurs. Découvrant au fil de mes retranscriptions l'évolution de certains éléments, comme le sentiment de compétence parentale, j'ai décidé de faire une analyse sous un angle thématique, mais de manière chronologique. Ce qui me permet d'être au plus proche de la réalité des locuteurs, qui est souvent vécue comme un processus évolutif. J'ai séparé mon analyse en deux thématiques principales : les compétences parentales et le sentiment de compétence, ainsi que le partage des tâches et des fonctions parentales.

5.1 COMPÉTENCES PARENTALES ET SENTIMENT DE COMPÉTENCE

Comme vu auparavant, le sentiment de compétence est subjectif et évalué constamment par autrui. Il découle d'un sentiment personnel. Celui-ci est mis à mal selon les épreuves vécues, jusqu'au moment où un spécialiste (professionnel·le de la santé ou du travail social) cautionne le mal-être et aide à revaloriser le sentiment de compétence parental. Celui-ci évolue de manière significative en fonction du parcours de chacun·e. C'est pour cela que j'ai décidé de séparer de manière chronologique les données récoltées. Dans un premier temps, je me suis intéressée à la période précédant le placement pour les différents locuteurs. Je les ai regroupés en différentes catégories afin de faciliter l'analyse et de la rendre plus pertinente. Les personnes ayant vécu une crise externe à la famille (début de la socialisation ; lors de l'entrée en crèche ou en enfantine) constitue le premier regroupement. Un deuxième groupe de locuteurs rassemble les personnes ayant vécu une crise interne à la famille (décès, séparation), et enfin, celle ayant un parcours lié à une marge sociale. Dans un deuxième temps, le sentiment de compétence parentale lors du début du placement (0-6 mois) ainsi que lors du placement dans la durée sera développé.

5.1.1 EVOLUTION DU SENTIMENT DE COMPÉTENCE PARENTALE

5.1.1.1 Avant le placement

5.1.1.1.1 Crise externe à la famille

J'ai décidé de regrouper les locuteurs 1, 5 et 6, car leurs vécus et les étapes avant le placement se ressemblent considérablement, même si leur réalité est différente. En effet, la crise que subissaient ces locuteurs est externe à la famille. Elle survient lors de la socialisation en dehors du cadre familial, par exemple, lors de la scolarisation de leurs enfants. C'est à ce moment-là que les enseignant·e·s ont remarqué certaines difficultés dans le comportement des enfants (perturbations, crises violentes) allant jusqu'à l'exclusion pour certains. Durant cette période, de nombreux spécialistes ont été contactés par les parents afin de mieux comprendre les difficultés des enfants. Un diagnostic a été posé, permettant de donner un nom à la problématique relevée. Suite à ces éléments, un événement important pour chacun·e de ces locuteurs a déclenché un placement institutionnel.

Scolarisation

La première socialisation en dehors du cadre familial (crèche-enfantine) a déclenché le début des problèmes de comportements pour les enfants des loc. 1 et 6. Durant la scolarité, les problèmes comportementaux ont augmenté. Pour Loc. 1, il y a eu différents appels de la part de l'enseignante pour signaler un comportement perturbateur. Loc. 5 explique que son fils avait de grosses phobies scolaires, souffrait beaucoup à l'école. De nombreux changements d'établissements furent mis en place (en école publique, en école privée, en Suisse ainsi qu'à l'étranger). Pour Loc. 6, l'enfant était turbulent selon la maîtresse. La scolarisation a donc

permis de découvrir différents symptômes, mais fut aussi synonyme de souffrance pour les enfants et d'incompréhension, d'injustice pour les parents : *« On essaie de leur faire comprendre [aux enseignant·e·s] qu'il y a un diagnostic, qu'il faut mettre en place des choses, mais si en face de nous on a un mur, on peut rien faire, on peut juste constater les dégâts. »* (Loc. 5). Les soucis de l'école se reportent constamment à la maison sur les parents et sur leur sentiment de compétence : *« Ce qui se passe, c'est quand on revient à la maison, on doit tenir un cahier des charges scolaires, donc des devoirs et tout. Et on n'arrivait pas à assurer, donc on est toujours en train de se faire passer pour des super mauvais parents, parce qu'on n'arrive pas. »* (Loc. 5) ; *« Moi j'ai vécu de la culpabilité monstrueuse en me disant que j'étais une mauvaise mère et que j'arrivais pas à faire faire les choses à mon fils. »* (Loc. 5) ; *« Si le scolaire passe pas et qu'on n'est plus à même de l'élever correctement, tout le reste passe plus. Obéir, se laver, s'habiller, ... on met tellement d'accent sur le scolaire qu'on n'a plus de place pour l'éducation. »* (Loc. 5). Ces difficultés amènent les parents à tester plusieurs établissements scolaires ou à devoir partiellement déscolariser leur enfant. *« Il avait compris le truc au bout d'un moment, il faisait on va dire le singe, le petit clown et puis ben, comme ça dérangeait tout le monde, ben la direction elle appelait finalement maman pis maman venait à la rescousse le chercher ! Donc finalement il passait plus que 15 minutes par jour à l'école. »* (Loc. 1).

Tout au long du processus scolaire, les parents sont convoqués à des réunions de réseau. *« Début octobre, j'ai été convoquée avec l'inspecteur scolaire, le directeur, les maîtresses, le psy, machin, machin. Alors moi j'avais l'impression d'être au tribunal quoi, j'étais toute seule devant 8 personnes. Après, ils ont commencé à me dire que c'était une question d'éducation. Et puis ils m'ont dit ah si vous travailliez pas, il serait pas comme ça. Donc c'était de ma faute, parce que je travaillais quoi. »* (Loc. 6). Loc. 5 explique les mêmes difficultés. *« Mais pourquoi vous voulez le placer, vous avez même pas fait le nécessaire en école publique ? Alors là, ooohmm. Mais Monsieur vous vous rendez compte ce que vous me dites, trois années je suis venu frapper à votre porte pour que vous le repreniez, vous avez pas voulu. J'ai dit, mais vous pouvez ressortir les lettres que je vous ai fait, chaque année je suis venue frapper à votre porte, vous vouliez pas le reprendre »* (Loc. 5).

Le processus va jusqu'à la déscolarisation de l'enfant. *« Moi j'étais hyper choquée parce que je me disais, moi si je l'amène pas à l'école, je risque une amende, moi je risque gros de ne pas amener mon fils à l'école. Par contre, eux, ils peuvent le virer. »* (Loc. 6).

Spécialistes et diagnostic

Les familles des trois locuteurs ci-dessus ont fait appel à de nombreux spécialistes avant de se sentir enfin entendues : *« Et là finalement, on a été voir un pédopsychiatre. Lui il m'a dit tout de suite quand je lui ai expliqué les choses, il m'a dit y a un problème avec votre fils. On en avait fait 11 de psy avant, ils m'ont dit ah non mais tout va bien. Lui il m'a dit tout de suite, y a un problème, je sais pas encore quoi mais y a un problème. »* (Loc. 6). Elles et ils ont relevé la difficulté du parcours : *« Au début on rame jusqu'à ce qu'on soit vraiment entendu. »* (Loc. 1) ; *« Il faut tomber très très bas pour se faire entendre, c'est ça que je reproche. »* (Loc. 5) ; *« Donc on était parti à la neuropédiatrie au CHUV et puis là on a vraiment eu l'impression, alors vraiment on a été entendu, enfin on nous écoutait, on nous expliquait les choses ».* (Loc. 1).

L'étape du diagnostic est importante pour ces trois personnes. Celui-ci déclenche de nombreux questionnements et incompréhensions auprès des locuteurs 1 et 6. Les parents vivent une autre réalité que celle énoncée par les professionnel·le·s : *« Et un jour le pédopsychiatre me dit, demain il faut que je vous voie. J'ai été et puis il me fait cash : votre fils il est autiste. Alors moi je suis tombée de l'Everest. Alors je veux bien qu'il a un souci de comportement, moi je pensais peut-être de l'hyperactivité ou quelque chose. Mais là il me dit il est autiste, il a des neuroleptiques parce que ben ouais... en gros il est gaga quoi. Et puis c'est tout bon, débrouillez-vous avec votre fils. »* (Loc. 6) ; *« J'ai cherché beaucoup de trucs*

sur internet et puis je me disais mais il est pas comme ça ! Si tu cherches, ils disent qu'ils aiment beaucoup les trucs qui tournent, ils se balancent d'avant en arrière, mais il fait pas ça le mien ! J'étais là mais finalement, est-ce qu'il est vraiment autiste ? » (Loc. 6) ; « La personne qui nous a expliqué les résultats qui pourtant étaient justes hein, nous a expliqué ça d'une telle manière que pour nous c'était juste pas possible. Elle nous disait que dans le cerveau ça allait pas assez vite alors qu'il est hyper intelligent et qu'il réagit au quart de seconde certaines fois. » (Loc. 1). Cela démontre une divergence entre les propos et les observations des parents et les faits établis par les professionnel-le-s. Le sentiment de compétence est aussi heurté durant cette étape, car ils ne se retrouvent pas dans le diagnostic montré. Leur réalité est différente de celle énoncée.

Cependant, un complément de diagnostic permet de donner un nom et pour les parents, d'être enfin en accord avec cela et de diminuer leur responsabilité dans l'éducation. *« Quand il n'y a pas un nom, chez nous on dit que c'est un enfant mal élevé. C'est d'ailleurs pour ça qu'il a été pris pour sa première enfantine, il a été pris pour un enfant mal élevé. » (Loc. 1) ; « On se rendait aussi compte que c'était pas nous qui avaient loupé quelque chose ou qu'on avait fait des erreurs, parce que ça aussi c'est quelque chose aussi, avant qu'il y ait un diagnostic qu'on se pose beaucoup comme question. Qu'est-ce que j'ai pas fait juste, qu'est-ce que j'ai raté ? Et après on se rend compte qu'en fait vu la pathologie... » (Loc. 1).*

Eléments déclencheurs du placement

Pour ces trois personnes interrogées, certains éléments significatifs déclencheurs du processus du placement, se sont déroulés devant des professionnel-le-s (enseignant-e-s, thérapeutes). Comme par exemple des crises violentes ou l'annonce du mal-être profond de l'enfant, qui dépassent toutes les limites acceptables, et qui mettent en route la cellule de crise : *« Et après on va jusqu'à la catastrophe. La catastrophe c'est des coups, c'est qu'on déverse toute notre haine, et ben on va la déverser sur l'enfant. On va déverser toute cette incompréhension sur l'enfant en disant, mais tu te bouges, tu fais un effort, mais tu vas faire quelque chose, t'arrêtes de nous em. M. e. r. der et c'est là qu'on a vraiment dit stop. On peut plus. Quand là on a passé les limites, on s'est dit c'est plus possible. On peut pas aller plus loin que ça. Là on arrive à la fin. A la fin de ce que nous on peut donner en tant que parents. » (Loc. 5) ; « Pis après ben voilà il s'est passé avec la maitresse qu'elle a accueilli un stagiaire, lui il a été très violent, il a mordu le stagiaire jusqu'au sang et puis là elle m'a dit je suis désolée, mais elle a dit je suis obligée de signaler, je dois signaler au directeur, je dois signaler plus haut, là il y a vraiment un souci » (Loc. 6).*

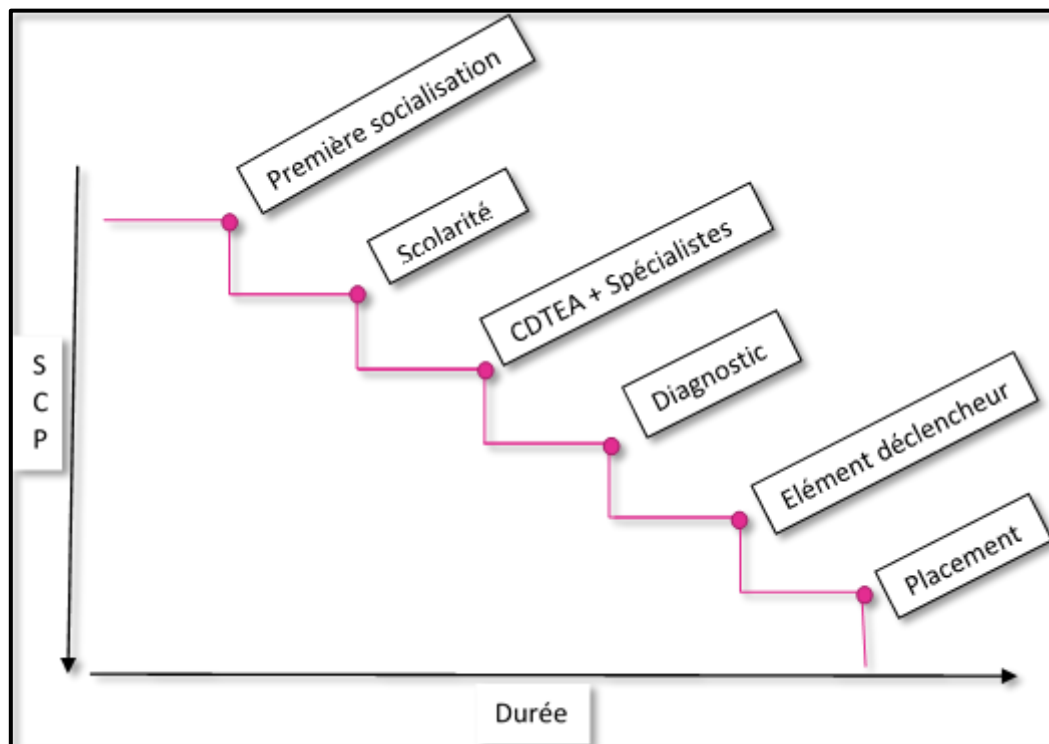
Suite à ce signalement, les enfants sont placés en institution. *« L'enfant lui il a tout de suite été d'accord, sans problème. Son papa aussi, moi c'était un peu plus compliqué parce que j'avais l'impression d'avoir loupé quelque chose, pas fait juste quelque chose. » (Loc.1) ; « Après, j'ai accepté relativement vite aussi, mais quand même avec la boule au ventre. Et ça il faut du temps pour l'éliminer on va dire » (Loc. 1).*

Loc. 6 visite l'institution quelques jours avant que son fils y entre. Cela induit chez cette personne de gros doutes : *« Quand je suis arrivée là-bas, j'ai vu un petit garçon super chou qui est arrivé vers moi, il avait un peu la tête sur le côté et il bavait et il m'a dit héé, j'ai dit hoho ! J'étais là mon dieu, il est pas comme ça mon fils, c'était le premier truc que j'ai dit, mais il est pas comme ça mais qu'est-ce qu'il va faire ici. Pis après j'ai vu un autre petit garçon qui sautait sur place, qui criait de tous les sens, et tout, j'ai dit mon dieu ! J'ai dit mais mon fils il est totalement normal, qu'est-ce qu'il va faire là ? » (Loc. 6).*

Schéma descriptif de la crise externe à la famille

Chacune des étapes décortiquées est équivalente à une crise du sentiment de compétence parentale. Au début, il est identique à celui des autres parents, puis à chaque nouvelle étape, une évaluation de l'extérieur (crèche, école, CDTEA) démontre une incompétence chez le parent. Le SCP des locuteurs est donc ébranlé et va diminuer pendant la période de crises successives pour arriver au plus bas au moment du placement.

Figure 1, évolution du sentiment de compétence (crise externe)



5.1.1.1.2 Crise interne à la famille

Concernant les locuteurs 3 et 4, les étapes vécues sont quelques peu différentes de celles précédemment décrites. En effet, des difficultés familiales ont été l'élément déclencheur dans ces deux cas. La crise fut donc interne à la famille. Ces deux mères célibataires ont été accompagnées à domicile par l'AEMO durant plusieurs années. Puis un placement a été décidé. Les étapes ont beau être différentes des locuteurs précédents, elles mettent tout de même à mal le sentiment de compétence parentale.

Difficultés familiales et accompagnement à domicile

Pour les deux personnes interrogées, c'est la situation familiale qui a été l'élément déclencheur, pour l'une une séparation qui a engendré un conflit familial et pour l'autre une séparation suivie d'un décès : « *Il était dans le conflit parental. C'est terrible les enfants qui sont dans un conflit parental, c'est terrible. Il se culpabilisait que c'était de sa faute alors que ça n'a rien à voir. Mon ex-mari n'a pas supporté le divorce, pis voilà après c'est parti dans un engrenage.* » (Loc. 4) ; « *Quand je me suis séparée aussi j'ai voulu être plus copine que maman, c'est peut-être une erreur que j'ai faite et puis voilà j'ai pas eu beaucoup d'autorité.* » (Loc. 3). Les locuteurs portent la responsabilité de la réussite scolaire ou non de leur enfant : « *Et après la séparation avec son papa, ça m'a angoissée, je me disais s'il loupe son année scolaire c'est à cause de moi.* » (Loc. 3).

Elles et ils relèvent la difficulté d'élever seuls leurs enfants : « *C'est quand même des grands soucis d'élever l'enfant seule quand il y a plus le papa.* » (Loc. 4). De plus, elles ont toutes les deux eu l'intervention à domicile de l'AEMO. « *Y avait une éducatrice de l'AEMO qui venait, mais ça se passait pas bien, y avait toujours un conflit.* » (Loc. 4) ; « *D'abord on a eu l'AEMO qui est venu pendant je crois 3 ans à la maison une dame, elle venait toutes les semaines et puis ça changeait pas. Elle voyait pas d'évolution, elle disait moi je fais toujours les mêmes rapports et après 3 ans elle a dit, moi mon chef il dit que ça va plus, c'est plus possible maintenant.* » (Loc. 3).

Cet accompagnement à domicile ne fait pas évoluer la situation mais montre la nécessité du placement : « *Ils m'ont conseillé de le placer mais je dis j'arrivais pas. Il m'a fallu une année et demie pour moi vraiment faire mon chemin et dire je suis prête, maintenant il faut que je le place.* » (Loc. 3) ; « *On était déjà séparé et après avec l'aide de l'OPE, on a décidé de mettre A* chez son papa.* » (Loc. 4).

Evolution de la situation, élément déclencheur et placement

Pour Loc. 4 qui n'avait plus la garde de son enfant, des rencontres (au début encadrées) ont été effectuées. Cette étape fut difficile et marquante : « *C'est comme un parloir, j'ai vécu ça c'est terrible. Parce qu'on est surveillé. C'est un grand appartement, y a plusieurs familles. Ah j'en ai bavé, j'en ai pleuré. C'est très compliqué. Alors on va dans un lieu, c'est un lieu de rencontres, c'est un lieu protégé y a des éducateurs, puis des psychologues. On est quand même regardé, voir ce qu'on fait. C'est pas de l'espionnage mais voilà. Mais bon c'est une solution. Parce qu'ils pensaient que le mal-être d'A*, ça venait aussi un peu de moi.* » (Loc. 4). De plus, elle explique devoir prouver ses bonnes intentions à l'office de protection de l'enfance. « *J'étais très impuissante, pis pour prouver c'est difficile, prouver par rapport à l'OPE, on n'a pas de preuve.* » (Loc. 4).

La situation évolue de telle manière qu'il existe un souci important de protection, pour l'enfant en question ainsi que pour ses proches, qui va influencer la décision de placement : « *Pis bon y avait aussi un peu avec sa sœur, il était un petit peu violent vis-à-vis de sa sœur et tout ça. Alors ça aussi on a dû gérer, c'était aussi pour ce sens-là quoi. Pour qu'il apprenne justement à se contrôler et à être moins violent avec sa sœur quoi, moins malhonnête* » (Loc. 3).

Dans les parcours relatés, il existe une limite à ne pas franchir, qui sera considérée comme l'élément déclencheur du placement. Pour Loc. 3, celle-ci fut la protection de la fratrie, l'avenir de celle-ci ainsi que la peur de ne plus contrôler son enfant : « *Je peux pas dire, même moi ça me faisait peur. J'avais pas peur de lui mais ça me faisait peur de voir, comme s'il perdait le contrôle quoi. Je lui disais mais tu te rends pas compte que peut-être un jour il va arriver un malheur. C'est vrai que ça, ça m'a aussi fait un déclic à un moment donné.* » (Loc. 3). Pour Loc. 4, son enfant était en grande souffrance psychique : « *C'est dur quand t'as un enfant qui souffre comme ça vraiment* » (Loc. 4).

La question de l'avenir des enfants entre aussi en jeu, dans la décision de placement : « *Alors à un moment donné j'ai eu comme un flash, je me suis dit si je continue comme ça je vais lui bousiller son avenir professionnel, il faut que je prenne sur moi.* » (Loc. 3) ; « *Je voulais pas qu'il devienne... Y en a beaucoup qui sont dans la drogue, dans la délinquance, qui sont livrés à eux-mêmes, moi je voulais pas ça.* » (Loc. 4).

Le placement est donc finalement décidé (par le parent concerné ou par l'OPE), dans un souci de protection. Les parents affirment que ce n'était pas chose facile, même si pour Loc. 4, le fait d'avoir vécu dans son enfance une situation similaire, a facilité quelque peu cette décision : « *J'ai vécu ça, donc j'étais confiante quand même, même si c'est difficile pour une maman de mettre son enfant dans un foyer. C'est pour ça que j'avais pas peur, parce que c'est une expérience de vie comme moi j'ai eue... Je voulais pas faire repasser mon fils par où j'ai passé, mais des fois on n'a pas le choix.* » (Loc. 4) ; « *C'est toujours dur de se séparer*

d'un enfant, c'est très terrible, ça m'a beaucoup fait de mal au départ, je culpabilisais un peu de le faire passer où j'ai passé » (Loc. 4).

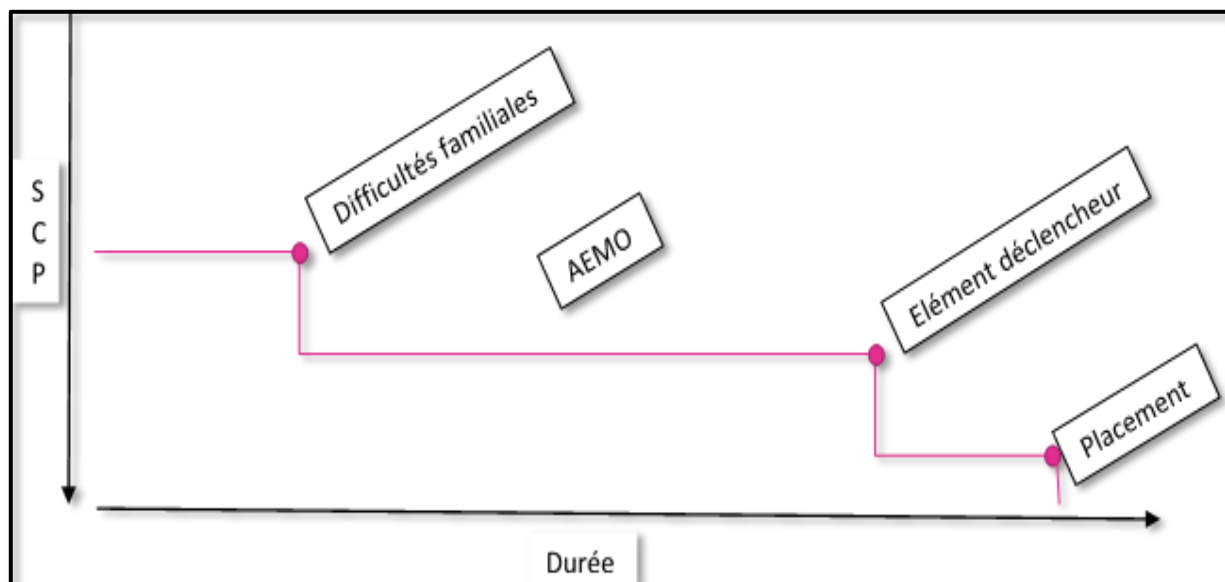
La peur de l'abandon représente un frein : *« J'avais tellement peur aussi parce qu'on est très fusionnels, qu'il se sente abandonné ou comme ça, alors ça c'est vrai que ça m'a freinée pendant longtemps. » (Loc. 3) ; « C'était très dur de le placer, de prendre cette décision. Je lui ai bien expliqué que je l'abandonnais pas, que je fais ça pour son bien, que si je pouvais le garder, je l'aurais gardé à la maison mais vraiment que c'était pas parce que je l'aimais pas. » (Loc. 3).*

Le placement met en cause la capacité d'assumer son rôle de parent et renvoie à une faute, un échec ; le parent culpabilise : *« Bon après je dis qu'en tant que maman c'est vrai que c'est dur. Parce qu'après est-ce que c'est de ma faute ? Moi je dis toujours j'ai pas été une bonne maman, on me dit c'est pas vrai, mais je culpabilise quand même des fois. Des fois je me dis peut-être si j'avais eu plus de caractère... C'est ça le problème, même je me dis je devrais être plus forte j'arrive pas quoi. J'ai beau essayer. Il y a quand même toujours un petit coin de culpabilité. » (Loc. 3).*

Schéma descriptif de la crise interne à la famille

Comme pour les locuteurs précédents, les étapes décortiquées sont équivalentes à une crise du sentiment de compétence parentale. Cependant, pour ces deux personnes, l'AEMO est le seul intervenant externe et le reste sur la durée au contact des familles. Le SCP est tout de même ébranlé lors des différentes étapes et diminue pendant les périodes de crises, même si celles-ci sont moins successives et moins nombreuses que pour les locuteurs ayant une situation de crise externe.

Figure 2, Evolution du sentiment de compétence (crise interne)



5.1.1.2 Début du placement (0-6 mois)

Pour fixer l'étape du début de placement de 0 à 6 mois, je me suis basée sur les propos des locuteurs. En effet, sur cinq entretiens, trois personnes ont parlé d'une étape importante pour eux à ce moment-là. Tous les locuteurs sont intégrés dans cette partie sauf Loc. 2, car il n'a pas vécu le placement de ses enfants de la même manière.

Le début du placement est une étape importante pour les parents. C'est un changement dans toutes les sphères de la vie quotidienne ainsi qu'une période de remise en question importante pour les différents locuteurs.

Difficultés du début

Le début du placement est synonyme d'impuissance pour les parents. De plus, il y a une forte notion de culpabilité, de faute ainsi que d'incompréhension qui perdurent : *« J'ai pas eu le choix. J'ai dû le mettre là-bas. Et puis à la maison il était très renfermé. Il me disait maman y a personne qui m'aime. Tout des trucs que moi je pleurais avec lui. »* (Loc. 6) ; *« Je veux dire mon gamin il a 6 ans, il est placé, il est à l'Al. Moi c'est pas ça que je voulais moi ! »* (Loc. 6) ; *« On voulait un enfant parfait, mais c'est pas ça la vie. »* (Loc. 5) ; *« T'as des rêves pour tes gamins et tout d'un coup tu as l'impression que tout s'écroule. »* (Loc. 6). Ces parents se trouvent confrontés à l'écart entre leurs rêves et la réalité.

Cette mère explique se sentir dépossédée de son rôle : *« C'est des claques quand on lit les messages [de l'éducatrice] et puis on voit qu'il a du mal à se mettre dans le coup. On peut rien faire, on n'a qu'à constater et lire. On aimerait tout d'un coup prendre la voiture, courir et puis prendre notre fils et tout, mais on se dit que c'est pas la bonne solution. »* (Loc. 5)

La culpabilité et le sentiment de faute sont très importants : *« J'avais idéalisé le rôle de maman, j'avais l'impression d'avoir foiré le plan, complètement. Je me suis dit qu'est-ce qu'on a fait faux ? Qu'est-ce que j'ai fait faux ? Je voulais pas me l'avouer mais j'ai fait une dépression, oui une dépression où je culpabilisais et où je me disais mais où est-ce que j'ai merdé ? Et finalement, nulle part. Et partout en même temps. Parce qu'on saura jamais si c'est lié à l'éducation, pas l'éducation. »* (Loc. 6).

Un sentiment de découragement envahit certains parents : *« On m'a tellement mis dans la tête que j'étais fautive et puis que si je travaillais pas, ça serait pas arrivé, que je me suis dit finalement, pourquoi pas tout laisser tomber. »* (Loc. 6).

Point de vue de la famille et des proches

Le sentiment de compétence parentale est influencé par le regard des personnes extérieures et est marqué de manière importante par les membres de la famille ainsi que les proches. En effet, leur regard et leur appréciation de la situation a plus de poids pour les personnes interrogées : *« Où c'est embêtant c'est par rapport à certains regards extérieurs, certains membres de famille qui comprennent pas que y a réellement un problème. Qui estiment que le problème de cet enfant c'est nous qu'on sait pas le prendre. »* (Loc. 1) ; *« Je sais que je me faisais pas des idées, je sais que j'avais raison quand je me posais des questions, mais à force que je me dise, mais même dans mon entourage, même ma famille me dise mais arrête tes bêtises, y a juste aujourd'hui il est turbulent quoi ! Ben non il est pas turbulent, il avait un souci. Au début on me disait tu veux absolument qu'il ait un problème. »* (Loc. 6).

Les remarques de la famille poussent ces locuteurs à modifier leurs comportements auprès de leurs proches : *« Après ben on en parle moins, quand on va chez ces personnes-là ou quand on discute avec ces personnes, on évite entre guillemets le sujet parce qu'on sait que y a pas de terrain d'entente ou bien que c'est des « gentillesse » qui nous sont dites donc on évite. »* (Loc. 1).

Cette situation amène les locuteurs à se couper de leurs relations sociales, car le sentiment de fautes est trop important : *« Je sortais plus au village, je me suis recluse sur moi-même jusqu'à ce que je puisse ressortir la tête haute en me disant que j'avais fait suffisamment de travail sur moi, pour dire que c'était pas de ma faute. »* (Loc. 5).

Incompétences face aux professionnel-le-s

Le regard des professionnel-le-s sur les parents est très important. Il influence significativement le sentiment de compétence de ceux-ci. Les propos de Loc. 3 reflètent une impression de jugement, durant les premiers mois : « *Quand il était placé aussi les premiers mois, il était tellement sage je sentais un regard pesant des éducateurs sur moi mais comme pour dire mais « il va bien ce gamin, c'est elle qui va pas, elle est folle ». Alors j'ai aussi très mal vécu cette période. Parce qu'à chaque fois qu'on avait des rendez-vous les six premiers mois, tout allait bien. Et je sentais dans le regard, dans la façon de parler que c'était comme si c'était moi qui avait des problèmes en fait. Je dis pas que je suis toute blanche non plus mais vraiment là... l'air de dire mais c'est plutôt elle qu'il aurait fallu placer pas lui. »* (Loc. 3) ; « *La période-là, je me suis vraiment sentie jugée, beaucoup beaucoup. C'était peut-être pas le cas, je sais pas, mais moi je l'ai ressenti comme ça quoi. »* (Loc. 3).

Certains parents ont le sentiment de devoir rendre des comptes aux professionnel-le-s qui s'occupent de leur enfant : « *Bon des fois il y avait quand même des week-ends qui étaient durs, alors quand après je devais rendre des comptes et dire comment ça s'était passé. Moi j'étais mal quand même, parce que je me disais est-ce que j'aurais pas dû le dire...* » (Loc. 3)

Un autre parent fut soulagé de voir que les professionnel-le-s n'arrivaient pas non plus avec son fils au début du placement. Cela a permis d'être rassuré-e : « *Maintenant si l'éducatrice elle disait j'ai pas de difficultés avec votre fils, c'est que nous on s'était trompé. Moi j'arrivais à me dire : ben maintenant vas-y, c'est ton problème à toi. On se disait : ben si toi t'arrives pas et que t'es professionnel-le de la branche que tu as fait des études pour t'occuper d'enfants en difficultés scolaires avec des troubles et tu y arrives pas et ben c'est la preuve que nous... on n'a pas fait d'études pour ça. Ça m'a rassurée parce que j'ai vu qu'une professionnelle elle arrivait pas mieux que moi, les premiers temps en tout cas. Au début elle tâtonnait tout comme nous on a tâtonné pendant des années. Donc moi ça m'a permis de me dire ah... ah ! Même toi tu n'y arrives pas ! Donc moi ça m'a rassuré. »* (Loc. 5)

Le sentiment de compétence parentale étant au plus bas, les remarques des professionnel-le-s sont perçues comme menaçantes : « *C'est vrai de ce côté-là, j'ai des fois souffert, je dirais, d'essayer d'être stricte et puis j'arrivais pas. Après j'avais aussi l'impression que c'était aussi vis-à-vis d'eux que c'était moi la gamine et que j'avais pas fait les choses justes. Ce qu'ils me disaient, mais vous avez fait comme on vous a dit, je dis mais j'ai essayé mais j'ai pas réussi. C'était ouais comme une petite fille qui était en faute quoi. Parce que j'aurais voulu faire bien mais j'étais pas arrivée, j'avais peur après d'être jugée et ça. »* (Loc. 3).

Une crainte d'être jugé-e comme incompetent-e s'installe chez les parents : « *Au début c'est pas que je m'intéressais pas, mais j'avais un peu peur de demander à l'école comment ils fonctionnaient. Parce que j'avais peur qu'ils pensent que je savais pas gérer en tant que maman. Et on m'a répondu. Et sans jugement en fait. »* (Loc. 6).

Lors du placement, le parent est encore évalué par différent-e-s professionnel-le-s afin de savoir s'il a les compétences nécessaires pour un retour à domicile. « *Le premier week-end il a pas pu venir chez moi. C'est pour qu'il s'adapte un peu à l'institution, alors voilà, au début c'était dur. Et après il venait un week-end sur deux. A la longue il a pu revenir chez moi tous les week-ends. C'était évalué par l'OPE. Après ça a évolué, il a pu revenir correctement, mais c'était long »* (Loc. 4)

Besoins des parents au début du placement

Les parents soulignent un besoin d'aide lors de moments difficiles tels que les crises : « *Alors au début, quand il y est arrivé, moi ce que j'avais besoin surtout, et pis que j'ai eu, c'est d'une aide pour savoir comment faire quand il était en crise. Pour savoir comment l'aider à gérer ses crises, à cadrer, à ce qu'on pouvait accepter, ce qu'on pouvait pas accepter et pis en les voyant*

agir, parce que parfois il faisait des crises quand on était là, où en entendant comment ils avaient fait, ça nous permettait à nous aussi à la maison d'avoir des pistes et des aides. Parce que ça, c'est quelque chose qui moi en tout cas me manquait beaucoup avant. Parce que quand on allait chez les pédopsychiatres, psychiatres, psychologues et autres et que nous on disait voilà y a ça, y a ces crises-là, on avait jamais vraiment une aide pratique pour savoir comment faire. C'était des « il faudrait faire ci, il faudrait essayer ça, il faudrait changer ». Mais ça nous aide pas pendant la crise. C'est juste impossible, donc là en voyant comment eux agissent, comment eux font, ben moi en tout cas ça m'a beaucoup aidée à la maison pour faire les mêmes choses ou en tout cas dans le même style. » (Loc. 1). Les travailleurs et travailleuses sociales ont donc un rôle d'exemple pour ces personnes.

Certains démontrent un besoin de validation de leurs compétences parentales : *« Je voulais quand même qu'on me dise que j'avais quand même réussi à élever mon fils, malgré qu'il était comme il était. »* (Loc. 5).

Lâcher-prise pour la famille

Les parents parlent de lâcher-prise. En effet, ils expliquent devoir déléguer leurs responsabilités et leur parentalité à d'autres : *« En fin de compte c'est qu'au début, on a la sensation les premiers mois qu'on nous retire toute part parentale. On a la sensation qu'on décide plus rien, qu'on est mis de côté. On perd un petit peu notre place. Mais c'est les premiers temps, c'est jusqu'à ce que l'enfant soit bien dans le moule en haut. Et puis après on reprend un petit peu notre place. Mais c'est un peu compliqué au début, parce qu'on ne sait plus ce qu'il fait, on sait plus ce qu'il vit, on sait plus ce qu'il étudie, on sait plus les notes, on sait plus rien. »* (Loc. 5).

Les parents doivent laisser leurs enfants à des inconnus et accepter de se retirer. *« Ben c'est pour nous des inconnus. Donc on met notre enfant dans des mains d'inconnus et puis ben il faut apprendre à connaître »* (Loc. 1).

Etant arrivée à une rupture psychologique, délaisser ce rôle à autrui ne fut pas trop compliqué pour cette personne : *« Laisser mon rôle de maman à quelqu'un d'autre, ça a pas été trop difficile parce que je pouvais plus, je pouvais plus, j'avais plus ce rôle-là. J'étais arrivée à la rupture. Donc ça été plus facile de déléguer, quand on arrive à la rupture et pis qu'on sent que nous on peut plus rien donner. »* (Loc. 5).

Le temps joue un rôle important pour ces personnes interrogées, il permet de créer une relation de confiance : *« Elle [la relation] se tisse petit à petit parce qu'au début c'est vrai qu'on les connaît pas, donc il faut du temps et on voit que l'enfant est bien, après on commence à discuter... en tout cas au début, ils nous expliquaient plus ce qu'ils font avec l'enfant, ce qui se passe, chose qu'après avec le terme, déjà y a moins besoin d'en parler parce que l'enfant aussi il s'est apaisé, il a pris ses marques. Mais c'est vrai qu'au début ils dialoguaient beaucoup, nous expliquaient comment. »* (Loc. 1).

Cette séparation forcée a tout de même certains bénéfices : *« Ça nous permettait de souffler, de récupérer et d'être en forme et bien disposés quand il était là. Parce que quand on l'avait jour, jour, jour, jour, jour, ben des fois on pétait les câbles, parce que c'est juste une pression, une tension mais incroyable un enfant comme ça, qui demande mais à longueur de temps, une attention, et pis on sait jamais dans quel sens ça explose, qui fait des crises, qui se tape, qui tape les autres. Voilà c'est constant la tension et la pression. Quand on est dedans on se rend pas forcément compte. On avance, on avance on avance, mais au bout d'un moment... »* (Loc. 1).

Cette séparation forcée permet aux parents de retrouver des plaisirs simples, de reprendre de l'air et de retrouver des émotions positives : *« On redécouvre le silence. Ça c'est aussi quelque chose, on se rend pas compte, mais d'un coup, d'un seul oh le silence, mais ça fait du bien ! J'avais oublié. Tandis que là ça permet d'avoir de nouveau beaucoup de plaisir à l'avoir, parce*

que les derniers temps au bout d'un moment, on n'avait plus de plaisir à l'avoir. Parce que ben c'était tout le temps la crise, il était pas bien mais nous non plus, donc c'était douloureux pour tous » (Loc. 1) : « Mais c'est très très bien [de devoir lâcher prise] parce que quand on a tellement été impliqué et on a tellement été déçu, coupable, on a tellement été submergé par des émotions négatives, d'avoir un total lâcher-prise, il est bénéfique parce qu'on doit passer par là pour pouvoir reprendre de l'air quoi. Et les psychiatres ils disaient, vous avez deux ans pour respirer. Et puis après, la bataille elle recommence, et nous on est à 6 mois d'une nouvelle bataille en fin de compte, qu'on va devoir redosser la casquette de parents et la casquette de combattant. » (Loc. 5).

Ils peuvent à nouveau prendre du temps pour eux et pour leur famille, pour souffler mais pour aussi se décharger de la culpabilité : *« Ça permet aussi de donner du temps aux autres qui sont à la maison, parce que son grand frère a beaucoup été mis de côté quand il était tout le temps à la maison, parce qu'il demandait tellement d'attention, que c'était dur d'en donner aussi aux autres membres. Pis à soi-même aussi. J'ai pu reprendre des balades, moi toute seule, alors que ça c'était juste quelque chose que je faisais plus. Souffler, simplement souffler. Des fois, juste être posé là pis rien avoir à faire. » (Loc. 1) ; « Puis justement, on se reconstruit. On doit réapprendre à être à deux, se retrouver en tant que couple. » (Loc. 6).*

Un besoin d'une certaine expertise par des professionnel·le·s est remarquée chez cette personne, afin de diminuer le sentiment de faute. Cela aide cette mère à lâcher et à réinstaurer un sentiment de compétence : *« Et puis j'ai pu après prendre du temps pour moi pour aller aussi chez un psychiatre, pour décharger toute cette culpabilité que j'avais de ne pas avoir fait le nécessaire, pas avoir pu accompagner mon fils dans ses... et là il m'a dit : ce n'est pas de votre faute. » (Loc. 5).*

Ils peuvent se décharger de certaines tâches, même si cela est mal vécu les premiers temps : *« Ouais ils ont plein de trucs au sein de l'institut et puis ça décharge les parents parce que du coup j'ai pas besoin de l'amener. C'est juste génial, parce que ça décharge. Au début je le prenais comme punition, parce que là tu le vis mal. » (Loc. 6).*

Bénéfices du placement

Les personnes interrogées remarquent très rapidement une progression pour leur enfant : *« Alors ben ça c'est très rapidement très très bien passé, donc il a été, il est rentré en janvier 2016 et presque une semaine après on voyait déjà les changements. Et puis de voir qu'il était pas le plus mal, et ben ça lui a, je pense, redonné confiance en lui. Donc il a vu qu'il était pas si bête que ça et puis qu'il pouvait faire les choses par lui-même. Parce qu'ils sont enfin compris et c'est un truc magnifique pour ces enfants. Enfin ils sont compris ! » (Loc. 5) ; « Et je le compare un peu avec une huitre. Il était tout fermé. Tout d'un coup il s'est ouvert et après il a dévoilé sa perle. Un truc de fou. J'ai jamais vu ça. » (Loc. 6).*

Les parents se sentent pris en considération dans les choix et remarquent que les enfants aussi sont entendus : *« Ils m'ont demandé à l'école, : Est-ce que vous voulez le mettre en externat et qu'il rentre tous les soirs ? En internat ? Combien de fois par semaine et tout ? Moi j'ai pu choisir et lui aussi. Lui il avait 8 ans quand il a demandé de rester toute la semaine, ils l'ont écouté. Ça c'est aussi un truc important. A l'école, ils écoutent autant les enfants que les parents. » (Loc. 6).*

Ils sont finalement rassurés, car leur enfant ne souffre plus : *« Je peux laisser mon fils sans avoir la boule au ventre de me dire, mais en fait il souffre d'être là-bas. Parce que c'était ma plus grande peur, qu'il souffre d'être loin de moi. Qu'il ait l'impression que je l'abandonne. » (Loc. 6) ; « En discutant avec lui il m'a dit mais t'inquiète pas maman. C'est lui qui m'a rassurée. Il m'a dit qu'il m'aimait et que je serais toujours sa maman, mais que l'école c'était mieux. » (Loc. 6).*

L'institution permet de trouver un équilibre selon cette personne interrogée : « *Ils ont aidé à trouver l'équilibre, autant dans la famille que dans ma relation avec mon fils et lui il a pu trouver sa place, grâce à cette école. Parce qu'il a toujours l'impression d'être rejeté, que ce soit de la société, des copains, des copines. Et puis du coup il a sa place et puis c'est grâce à l'école.* » (Loc. 6).

Après six mois

Trois personnes interrogées ont relevé un changement important, après six mois de placement. Pour cette personne, ce fut le temps nécessaire afin de se sentir reconnue par les professionnel-le-s : « *Puis un soir, c'était 6 mois après, j'arrive pour le chercher puis je lui dis comment ça a été, elle me dit, notre lune de miel est finie, il a enfin montré son vrai visage. Alors moi là c'était d'un côté un soulagement, de me dire ah ben ils voient que c'était pas des histoires que je racontais* » (Loc. 3)

Cette période fut synonyme de distance pour ces parents : « *On a mis de la distance pendant six mois, on a vraiment fait comme on nous a dit.* » (Loc. 5). Ou d'acceptation pour d'autres : « *Ça a été dur, mais j'ai accepté le truc. Ça a pris six mois, ouais ça a bien pris six mois.* » (Loc. 6).

5.1.1.2.1 Récapitulatif du début du placement

Avec les propos récoltés plus haut, il peut être observé que lors du début du placement, le sentiment de compétence parentale est au plus bas. Les parents se sentent incompetents et impuissants face à la situation. Il y a une certaine difficulté à être reconnu dans leurs difficultés par les proches et ils se coupent de leurs relations sociales. De plus, ils pensent être jugés par les propos et le regard des éducateurs et éducatrices. Ils doivent laisser leur rôle à d'autres et lâcher prise sur leur enfant. C'est difficile pour beaucoup mais cela leur permet aussi de respirer, de s'occuper de soi et du reste de leur famille ainsi que de se reconstruire gentiment.

Différents éléments relevés plus haut, permettent aux parents de réhausser quelque peu leur sentiment de compétence parentale, après quelques temps. Par exemple, voir que les éducateurs et éducatrices n'arrivent pas non plus à faire face aux crises de leur enfant et avoir une aide concrète qui permet de reproduire les techniques employées par les professionnel-le-s sont des éléments importants. Avoir ensuite une confirmation de quelqu'un jugé comme expert (éducateur, éducatrice, psychothérapeute, psychiatre) qu'il n'est pas question de fautes et que le parent a tout de même réussi certaines choses dans son parcours sont primordial pour les locuteurs. Voir que l'enfant va mieux permet d'accorder sa confiance aux professionnel-le-s et aide au lâcher-prise. Finalement, les parents ayant eu le sentiment d'être pris en considération lors de choix concernant le placement se sentent plus facilement valorisés.

5.1.1.3 Placement dans la durée

Concernant cette étape, je me suis concentrée sur l'évolution du sentiment de compétence parentale après six mois de placement jusqu'à aujourd'hui.

Collaboration avec les éducateurs

Les locuteurs expliquent apprendre de l'expérience des professionnel-le-s, par des conseils ou autres : « *Des fois ils me reprochaient que j'étais trop maman poule. Bon moi c'est des trucs voilà c'était normal. Mais eux ils disaient que je faisais trop, que je devais lâcher, le laisser se débrouiller un peu.* » (Loc. 3).

Permettre au parent de fixer un objectif éducatif lui donne un sentiment d'inclusion et d'être pris en considération par l'équipe éducative : « *L'objectif de savoir s'habiller c'est moi qui l'ai donné par exemple.* » (Loc. 1).

Pour cette personne, le réseau autour de l'enfant est synonyme d'alliance : *« On est comme une chaîne autour de l'enfant pour l'aider à grandir, comme un réseau, un lien autour de l'enfant pour l'aider justement. »* (Loc. 1) ; *« Après il faut que les parents, comme les éducateurs mettent du leur, c'est dans les deux sens. L'enfant il est pas là pour rien, donc moi je pense que c'est comme ça le seul moyen d'avancer. »* (Loc. 1).

Au fur et à mesure du placement, le parent ose questionner et demander de l'aide, chose qui était compliquée lors des six premiers mois, par peur de jugement : *« Mais je sais que si j'ai un problème une fois, je peux sans autre demander un conseil ou une aide. Je pense que j'aurai aucun problème à le faire et pis que j'aurai de l'aide. Ça me semble clair, ça. »* (Loc. 1)

Changement de type de placement

Un changement dans la forme du placement va modifier le regard de deux personnes interrogées. Pour Loc. 6, ce fut un passage de type externat à internat. *« L'année d'après il avait décidé d'aller toute la semaine. Donc c'est lui qui a demandé, alors là, mon cœur de maman il a explosé ! J'ai dit non il veut plus de moi ! Et en fait c'est pas qu'il voulait plus de moi, mais c'est qu'il voulait faire comme les copains. Mais ça a été très très dur. Tout d'un coup je suis passée à en avoir plus qu'un. Ah ça, ça a été dur. Mais c'était pour son bien. Encore maintenant j'ai ce pincement au cœur et c'est dur. T'as l'impression de louper tellement de choses. »* (Loc. 6) Cette personne parle de la pratique de la parentalité (Houzel, 2007), comme les tâches se rapportant au soin.

Pour Loc. 3, le changement s'est opéré entre un placement en institution et une famille d'accueil. *« C'est vrai qu'au début quand on m'a dit famille d'accueil ça m'a aussi fait mal, parce que je me suis dit d'abord, ils le veulent plus, ils le jettent. Ça m'a fait mal aussi. Mais quand il a été mon fils la première fois, j'ai dit ouais « t'auras une autre maman, tu vas plus m'aimer tu vas m'oublier. »* (Loc. 3). Cette personne a peur de la concurrence que peut avoir une famille d'accueil, envers son rôle de maman.

Faire son chemin

Les locuteurs parlent de reconstruction comme d'un processus : *« Ah oui nous on se reconstruit, gentiment au fil des mois. Ben ça a commencé par les six mois... Donc au début ça fait tout bizarre. On rentre on n'a plus rien et tout, c'est quelque chose de bénéfique et puis justement on se reconstruit »* (Loc. 5).

Les personnes interrogées expliquent avoir fait du mieux possible : *« Je crois que j'ai bien fait mon chemin, on fait toujours du mieux qu'on peut hein, un parent qui aime ses enfants, automatiquement on fait du mieux qu'on peut. Après si on n'en a rien à battre... Moi je suis fière, je suis contente de ce qu'il est devenu hein. Il s'en sort. Pour le moment il est pas dans la drogue, c'est bien c'est un bon pas. S'il avait été mal, il aurait pu mal vivre ça. Tout compte fait, lui il est content. »* (Loc. 4) ; *« Y a des fois, je me dis, j'ai fait le mieux que j'ai pu, mais bon voilà, c'était pas toujours le résultat que j'aurais voulu quoi. J'aurais voulu faire mieux. Bon je dis dans l'ensemble quand je vois ce qu'ils sont devenus les deux, je me dis je dois pas avoir fait trop trop mal encore parce que y a pire. »* (Loc. 3).

Le placement permet une évolution dans le bien-être des parents : *« Ben maintenant je me sens mieux, mieux parce que comme je t'ai dit ils m'ont énormément appris. Moi j'avais l'impression d'être maman à mi-temps, mais maintenant je suis quand même maman à plein temps. »* (Loc. 6) ; *« Ça nous a redonné le sourire, il nous a redonné plein de choses ce placement. Ici il a changé, t'as changé, tout le monde a changé. »* (Loc. 5).

Le placement est vécu comme espace de consolidation du sentiment de compétence parentale, pour autant qu'il y ait collaboration entre l'institution et le parent. Un travail sur soi, avec l'aide de professionnel·le·s souvent, permet de ne plus se sentir fautif du parcours traversé : *« Oui maintenant je peux dire que c'est pas de ma faute, parce que j'ai fait un travail et je vois que maintenant il va mieux. Parce qu'il est encadré et il est à son rythme dans cette*

école. Avec cette compréhension et cette déculpabilité ben je ressors avec la tête haute. On place pas un enfant qui est mal élevé. Ils cherchent pas ça en haut hein, c'est pas une institution de redressement. » (Loc. 5).

Connaissances acquises

Le placement permet aux parents d'apprendre de nouvelles choses, de mieux comprendre les difficultés de leur enfant et ses besoins, ainsi que de développer des compétences éducatives : *« Le placement, ça permet surtout d'avoir de l'aide et pis de comprendre comment mieux agir avec. Ça nous apprend des pistes, à être plus ferme dans certains moments, pis c'est vrai que nous peut-être quand on est du matin au soir avec un enfant comme ça, on lâche beaucoup de choses, on baste sur beaucoup de choses, souvent pour éviter des crises, c'est pas ce qu'ils ont besoin. En tout cas le mien c'est pas ce qu'il a besoin. Il a besoin d'un cadre quand même régulier, clair. Et puis après on nous donne aussi des moyens justement pour pouvoir avancer. » (Loc. 1).*

Désormais, les parents savent comment faire et ont acquis des connaissances variées : *« Y a des choses qu'on faisait au début parce qu'on savait pas comment faire ou autre, ben maintenant on les fait plus. Donc des fois ça évite des crises. On apprend au fur et à mesure. Comme je disais avec mon fiston ben on s'apprivoise tous les jours. On apprend tous les jours, lui il apprend comment nous on fonctionne, nous on apprend comment lui fonctionne et puis comment on doit faire. On s'apprivoise petit à petit, j'aime bien le petit prince, le renard, qui s'apprivoisent, ça me parlait beaucoup à l'époque. Il faut s'apprivoiser » (Loc. 1).*

Le parcours et les difficultés par lesquels sont passées les personnes interrogées ont permis par la suite d'avoir les connaissances nécessaires, les contacts, les informations utiles pour la suite. *« Et puis je me suis dit que si j'avais pas eu tout ça, à me battre, à être confrontée justement au placement, au psy et tout. J'aurais jamais pu accompagner mon deuxième la même chose, jamais. Parce que j'aurais été devant l'inconnu en me disant mon dieu, je fais quoi. Là tout de suite j'ai appelé la pédopsy. Je lui ai expliqué, elle me dit aucun problème, je vous donne rendez-vous là, là, là. J'ai été et en deux mois c'était réglé. » (Loc. 6)*

Au service des autres

Certains locuteurs mettent leurs apprentissages au service d'autrui, afin de faciliter le parcours de leurs connaissances et de les accompagner dans ces difficultés, de manière individuelle : *« J'ai galéré, autant pouvoir aider certaines qu'elles évitent de galérer, parce que j'ai vu comme c'était dur. » (Loc. 6)*

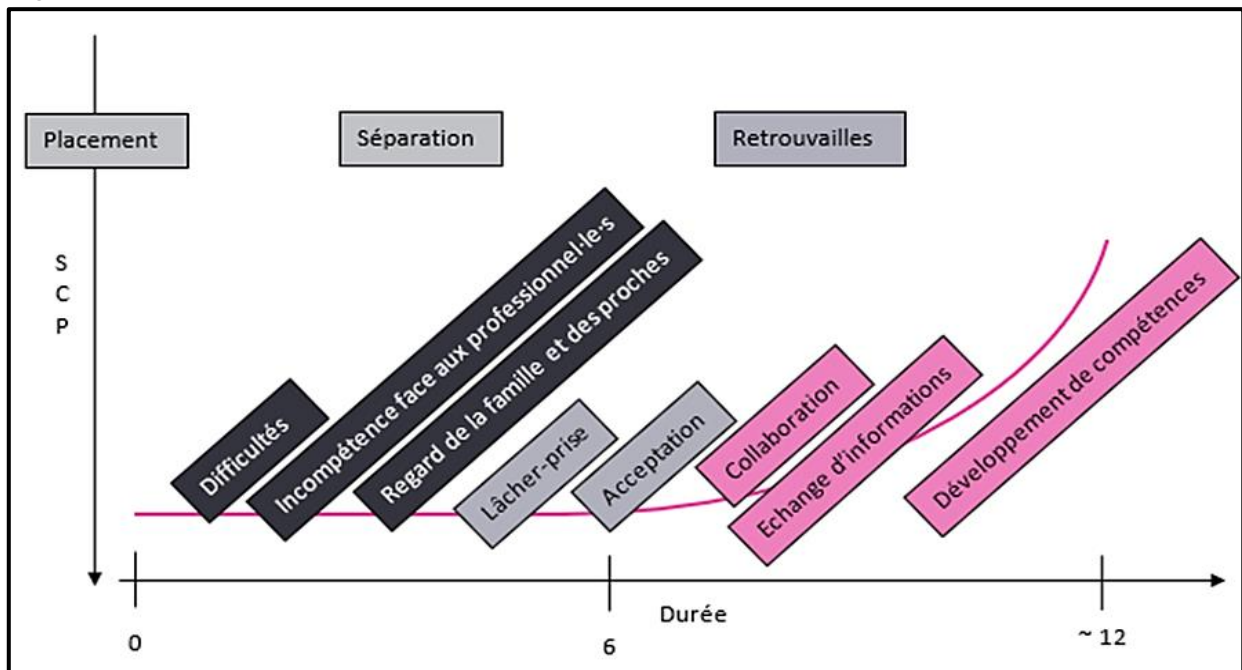
Collectivement aussi : *« Je voudrais voir si quand il y a des nouveaux parents, si on pouvait pas se réunir en disant, bienvenue, nous aussi on est passé par là, nous aussi on sait que ça a été dur, et donc si c'est dur, hésitez pas à dire que c'est dur, parce qu'à chaque fois que je discute avec des mamans, elles me disent toutes que c'est dur. Toutes sans exception, que ça a été un chamboulement. Mais un peu les parents sont oubliés. Bon, si on pose des questions, si on demande, on est accompagné, mais c'est vrai que c'est pas un accompagnement d'office ». (Loc. 6)*

Récapitulatif du placement dans la durée et schéma

Les parents parlent d'un changement important à partir de six mois de placement. C'est à partir de là qu'ils acceptent la situation et se sentent pris en considération dans leur propos. Ils reçoivent des conseils, de l'aide, ils peuvent fixer des objectifs et participer aux différentes réunions de réseau. Au fur et à mesure du placement, se sentant en confiance et non jugés par les professionnel·le·s, les parents osent questionner. Ils apprennent des pistes d'actions variées et acquièrent des connaissances ainsi que des contacts. Ils deviennent donc des expert·e·s pour eux-mêmes et pour autrui.

Une reconstruction, qui se fait pas à pas, s'opère chez les personnes interrogées. Elles se sentent mieux et retrouvent le sourire. Elles osent à nouveau sortir et ne sont plus accablées par un sentiment de faute.

Figure 3, Evolution du SCP, pendant le placement



5.1.1.4 Parcours lié à une marge sociale

Le parcours de la dernière personne interviewée est analysé séparément, car les étapes sont différentes, liées à une marginalisation sociale. Cette personne vit une première période qui est un retrait provisoire, puis une deuxième période indéterminée qui est un retrait total de la garde.

La personne interrogée prenait régulièrement de la drogue. Un contrôle de police fut l'élément déclencheur du placement, dans un intérêt de protection pour les enfants présents, S'en sont suivies des procédures judiciaires importantes.

Consommation régulière de drogues, contrôles de police et procédures judiciaires

L'histoire du Loc. 2 commence par une consommation de drogues. « On fumait de temps en temps des joints. Et puis après on a commencé à toucher à autre chose, et depuis on est venu à consommer régulièrement des drogues. » (Loc. 2).

Durant cette période, une aide à domicile du service social est demandée par les parents. « Ma femme avait de la peine parce qu'elle avait une espèce de dépression, ce qui fait que nous on avait demandé à ce qu'il y ait un soutien. C'était l'aide sociale qui venait faire du ménage, 2h pour voir si tout se passait bien. » Cette aide est vécue comme une certaine surveillance des comportements parentaux par le service concerné : « Tout ce temps on a été suivi, on avait rendez-vous chaque semaine avec ce curateur qui venait, on était suivi à notre demande avant tout ça mais surveillé quand même ».

Deux événements sont consignés dans le dossier du Loc. 2 durant cette période : pour négligence, lors d'un manquement pour aller chercher leur fille à l'école, ainsi que pour ne pas avoir lavé correctement leur bébé avant d'aller à la crèche.

Une première arrestation avec contrôle positif à l'héroïne implique un retrait de permis ainsi qu'un avertissement au canton de domicile. Une deuxième arrestation est l'élément déclencheur du placement. Les parents sont testés positivement à la drogue et en ont sur eux. Les enfants sont présents dans le véhicule. Commencent alors les procédures judiciaires.

Suite à cette arrestation, l'Office pour la protection de l'enfant (OPE) est averti, ainsi que l'Autorité de protection de l'enfant et de l'adulte (APEA). Un retrait immédiat de la garde est prononcé : *« Et puis là, ils nous ont annoncé comme quoi y avait un retrait immédiat des enfants. Et donc ma femme était incapable, hystérique, c'était la fin du monde, moi j'étais en état de choc, mais je suis resté très calme, là ça nous a fait un espèce d'électro-choc si vous voulez... Et donc sur ce, on a commencé une cure de méthadone. »*.

Après un mois et demi, les deux parents peuvent voir leurs enfants lors de rencontres surveillées. Celles-ci ont eu lieu à trois reprises, durant une heure. Il explique la violence de ces rencontres et des séparations avec les enfants : *« Et il y a un truc qui était hallucinant. C'est la dernière fois qu'on les a vus. C'est l'heure et ma fille était dans mes bras et elle voulait pas me lâcher et puis on me l'a arrachée des mains et puis elle criait. C'est comme si ta fille dit « papa, papa, papa ! », puis tu la vois partir comme ça avec quelqu'un qui l'a dans les bras, comme si on l'enlevait à quelque part, c'était déchirant. »*. Il explique son incompréhension face à ces rencontres et aux décisions prises par les autorités compétentes : *« On s'attendait à ce que ces points rencontres, on les passe de une heure à deux heures et tout le monde avait l'air d'accord comme ça. Et puis en fait, non le curateur a dit non non, les enfants doivent avoir plus de cadre, doivent être analysés, donc on stoppe les visites. » ; « Pour nous c'était comme une espèce d'injustice »*. Puis l'attente pour ces parents souhaitant voir leurs enfants et ne sachant pas quand cela sera possible : *« On a dit ouais mais on peut les voir quand ? Je sais pas... je peux pas vous dire, peut-être dans deux mois. Alors on a attendu deux mois, on a tenu le coup avec ces cures de méthadone. Et après quand on a voulu prendre des nouvelles, on nous a dit non non, c'est pas d'actualité. Et là ça nous a cassés psychologiquement. »*. A ce moment-là, il y a comme une cassure dans la vie de ces personnes : *« Avant on prenait de la drogue pour faire la fête mais après ce moment-là, tu la prends pour oublier ce qui te fait vraiment mal, ce qui te déchire vraiment au fond des tripes. »*. Suite à ces éléments, ils abandonnent quelques peu, pensant ne plus pouvoir voir leurs enfants.

Loc. 2 explique avoir eu différents contacts avec le curateur de ses enfants, sans toutefois recevoir des réponses à ses interrogations ainsi que de la considération pour les efforts fournis : *« J'ai eu rendez-vous avec le curateur des enfants, je suis arrivé avec mes attestations des psychiatres et tout qui prouvait bien que j'étais clean. Mais c'est comme si j'étais arrivé avec un bout de papier de merde. Quand j'étais devant ce curateur, il me dit : Pour le moment, on parle pas de visites, on parle pas de contacts. C'est très bien vos attestations, (il me montre une pile comme ça [5 cm]) mais le jour où vous aurez le droit de visite, il me faudra une pile d'attestations comme ça [20 cm] et je demanderai une garantie même à Jésus-Christ. » ; « Le mec il était en train de me gifler, psychologiquement. »*. Cette personne souligne le pouvoir de décision du ou de la professionnel·le dans cette situation.

Loc.2 relate le sentiment de faute qui accompagne ces démarches judiciaires : *« Tu te dis c'est de ma faute, je les mérite plus. Je les mérite plus. Tellement qu'on nous a noirci le tableau, on était les diables... genre je les mérite plus et je leur ai fait très mal...mais pas comme eux ils pensaient, mais quand on voit la sanction, on se dit mais qu'est-ce qu'on a fait pour mériter ça ? Ils ont vu la police, elle a pas été violente, on parle pas d'une scène violente. On a été vu comme positifs à des substances illicites et on nous a arrêté sur le parking devant notre voiture. Mais tout a été tellement amplifié et après on a un sentiment de culpabilité qui s'installe. »*

Pendant deux ans, Loc.2 n'avait pas d'informations concernant le lieu de domicile de ses enfants ainsi que leur état de santé : *« Pendant des années, on ne sait pas dans quel bled ils sont, bon on sait qu'ils sont en Suisse quand même. Mais on ne sait pas où. »* Il ne pouvait pas leur téléphoner, seulement leur écrire des courriers à intervalle d'un par mois : *« Donc*

j'écrivais à mes enfants des lettres d'amour, mais je dois peser chaque mot, parce que tu sais pas si c'est bien qu'ils entendent ces mots, est-ce que ça va être censuré ? Parce que c'est censuré ce que je leur écris. Les enveloppes sont pas fermées, parce que quelqu'un doit lire si j'écris des conneries. Il a fallu que j'attende 17 mois pour que je reçoive de nouveau des dessins de mes enfants. Avec quelques mots... et une photo. »

Lors d'un rendez-vous avec l'autorité de protection des adultes et des enfants, un rapport comprenant l'état de santé des enfants a été remis aux parents : « *C'était une enfant très intelligente et je l'adorais parce qu'on pouvait faire les devoirs avec elle et tout. Et d'un coup c'est écrit [dans le rapport] Z* n'a pas appris à apprendre. Donc elle était mise devant le fait accompli. Mais attends ça fait trois ans que c'est pas moi qui m'en occupe et maintenant elle a des problèmes à l'école. Et là c'était écrit que c'était de ma faute. Vous voyez je veux dire tout était de ma faute.* ». Le sentiment de faute est très important pour cette personne.

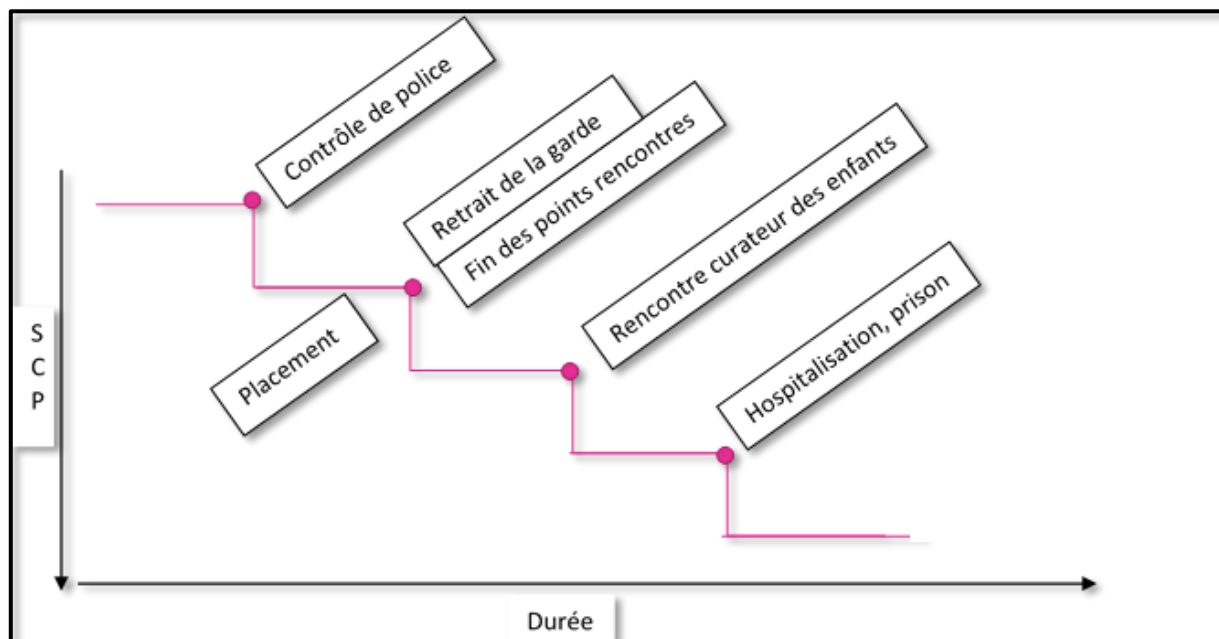
Actuellement

Actuellement le locuteur a eu un allègement de la curatelle, cependant il n'a pas récupéré l'autorité parentale sur ses enfants. Il sait désormais où ils se trouvent mais ne peut toujours pas les contacter autrement que par courrier. Il se bat quotidiennement pour récupérer ses enfants : « *C'est dur mais j'ai décidé de payer la facture totale, ça veut dire que chaque fois qu'il arrive encore un truc, dans ma tête c'était style : t'as fauté maintenant t'assumes et tu payes parce que ce qui fait que j'en suis là aujourd'hui, c'est à cause que tu t'es pas comporté comme un homme. La preuve on t'a enlevé tes enfants. Je tiendrai tout le temps qu'il faudra et jamais je vais abandonner. Et puis ça c'est ce qui me donne l'espoir que pour mes enfants. Voilà c'est les seules armes que j'ai pour les revoir un jour.* » ; « *Moi ce que je veux dans ma vie c'est récupérer mes enfants, récupérer ma vie. Et puis c'est comme si mon but était tout en haut de la montagne et le fait de m'en rapprocher tous les jours fait que je suis heureux quand même. C'est un peu comme, je suis plus près demain qu'aujourd'hui, puis je me rapproche tous les jours donc je sais pas le temps que ça prendra, mais j'arriverai en haut, ça c'est sûr, voilà ma philosophie.* »

Schéma du parcours lié à une marge sociale

Dans ce cas, le retrait de la garde étant fait rapidement, le sentiment de compétence parental est ébranlé après le placement. Au début, les parents pensaient être tout à fait compétents puis au fil des rencontres et des décisions judiciaires, cette perception est modifiée. Malgré les efforts qu'ils fournissent, cela reste vain. Ils ne peuvent pas revoir leurs enfants et encore moins les récupérer. Au vu de la sanction posée, ils ne se sentent plus capables et le sentiment de faute est très important. Suite à différentes périodes de découragement, la personne interrogée entreprend petit à petit les démarches pour une réinsertion sociale et professionnelle. Cela paye, car un allègement de la curatelle est prononcé.

Figure 4, Evolution du sentiment de compétence (parcours lié à une marge sociale)



5.1.2 FACTEURS INFLUENÇANT LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE PARENTALE

Durant l'analyse de mes entretiens, j'ai pu observer que le sentiment de compétence parentale est influencé par différents facteurs de types internes et externes.

5.1.2.1 Facteurs internes

Les facteurs internes sont propres à la personne et l'influencent plutôt avant le placement.

Les sentiments de honte, de faute, ainsi que la culpabilité relevés démontrent qu'il existe pour tout un chacun une évaluation de la norme attendue d'un « bon parent ». Les parents se sentent fautifs et donc responsables des divers dysfonctionnements familiaux ainsi que du placement de leur enfant. Ils se jugent donc comme incompetents face à cette tâche et cela impacte négativement leur sentiment de compétence parentale.

L'état émotionnel ainsi que la maîtrise personnelle sont aussi des facteurs internes influençant le SCP.

5.1.2.2 Facteurs externes

Il existe aussi des facteurs externes, comme les professionnel-le-s et les proches de la personne concernée, ainsi que tout ce qui n'appartient pas directement à la personne.

Les professionnel-le-s vont impacter ce SCP par leur regard, leurs remarques, et ce avant le placement. Par leurs titres, ils sont considérés comme légitimes dans leur pratique et cela influence d'autant plus les parents dans leur sentiment de compétence.

Les proches sont aussi susceptibles d'influencer ce sentiment par leurs remarques, conseils et jugements. De plus, l'observation de personnes extérieures et leur capacité à gérer des situations similaires (alors que le parent n'y arrive pas) aura également un impact négatif.

5.2 PARTAGE DES TÂCHES ET DES FONCTIONS PARENTALES

5.2.1 FONCTIONS PARENTALES

Les locuteurs n'ont rien relevé quant aux thématiques de l'exercice de la parentalité ainsi que celle de l'expérience. Le lien biologique et juridique qui correspond à l'exercice de la parentalité, ainsi que les mécanismes qui créent la représentation que les parents ont de leur parentalité, n'ont pas spécifiquement été explorés, sauf dans le passage au placement familial, lorsque la mère affirme qu'il va avoir une nouvelle maman.

La pratique de la parentalité, quant à elle, est ce qui touche le plus les parents absents. Ils relèvent avoir l'impression de passer à côté de certaines choses dans la vie de leur enfant : « *Tout d'un coup il arrive et puis il sait lacer ses chaussures. Normalement, c'est moi qui aurais dû lui apprendre, ben non il a appris le soir au foyer. Ben finit les scratches maintenant il te demande des chaussures à lacets. Ça peut paraître bête, mais t'as l'impression de passer à côté de plein de trucs.* » (Loc. 6).

Les nouveaux apprentissages des enfants sont douloureux pour les parents : « *Ça peut sembler anodin mais à l'échelle d'une maman c'est important. Il savait pas déboutonner son pantalon et il venait toujours me demander maman pipi pipi, et tout d'un coup il sait. C'est tout des trucs... euh... j'avais l'impression de passer à côté.* » (Loc. 6).

Les petites choses du quotidien, qui renvoient à la relation ainsi qu'à l'amour, manquent aux parents : « *C'est dur au début de se dire mais finalement est-ce qu'il va pas m'oublier ? Ben c'est un peu ce que j'avais peur, parce que ouais tu as plus le bisou de bonne nuit, t'as plus le*

réveil du matin, le petit déjeuner, l'accompagnement à l'école,... Au début il était distant, il me racontait rien. En fait c'est comme s'il était placé chez moi le week-end et qu'il devait retourner à l'école chez lui quoi. C'était un peu ce que je ressentais. J'ai mis un moment avant de, peut-être moi de lâcher, peut-être lui il a compris, mais tout d'un coup ça c'est fait tout seul et pis on a partagé des choses, mais c'est vrai que c'était dur au début. Et puis j'avais l'impression d'avoir un petit étranger. » (Loc. 6) : « Mais je me disais s'il tombe, c'est pas vers moi qu'il va venir pleurer, c'est vers son éducateur et son éducatrice qu'il va aller. Le soir c'est pas vers moi qu'il va venir pour le bisou de bonne nuit. Au début ça me faisait un petit pincement au cœur, je me disais mince c'est pas mon fils. Et puis finalement avec le temps je me suis dit, ouais, c'est nécessaire quoi. » (Loc. 6)

Ils sont bien conscients de devoir laisser leur part de responsabilités aux éducateurs et éducatrices présent-e-s : *« C'est quand même eux qui remplacent notre position de parents, c'est eux qui le couchent, c'est eux qui le lèvent, c'est eux qui lui inculquent les bases de l'éducation. Ils prennent notre rôle. On perd tout, tout notre rôle de parent, on doit le donner à quelqu'un d'autre. Les éducateurs ils ont une grosse pression sur le dos de remplacer les parents. Les blessures, les bobos, les chagrins, nous tout ça on voit pas dans la semaine. Nous on l'a cinq minutes au téléphone tous les soirs, nous on sait pas tout ce qui s'est passé dans la journée. » (Loc. 5).* La pratique de la parentalité prend une place considérable pour ces parents.

Cette personne emploie le terme « maman à distance » : *« Moi ce qui m'embête le plus c'est quand il est là-haut pis qu'il se fait mal, par exemple, qu'il a des tristesses ou des choses comme ça, d'être maman à distance. C'est frustrant dans ces moments-là, de devoir déléguer à d'autres. Alors quand il est au téléphone et qu'il me dit, maman j'ai mal au ventre. Eh ben on serait à la maison on lui ferait une petite bouillotte, on lui donnerait un petit peu de coca ou un petit thé ou bien un gros câlin... et ben là on peut pas. » (Loc. 1).*

Pour Loc. 3, le fait de devoir laisser à d'autres cette responsabilité fut un soulagement, une aide : *« Après ben quand il a fallu chercher un apprentissage, ils étaient derrière pour lui faire faire des lettres, faire faire des téléphones, que moi j'aurais pas eu cette force. Je pense pas que j'aurais pu lui faire faire. Alors pour ça, pour moi, je pense que ça été un bien pour lui quoi. ».*

Les rendez-vous chez le médecin sont tout de même sous la responsabilité des parents, cela correspond à l'exercice de la parentalité. Cependant, si des choses graves arrivent, les éducateurs et éducatrices ont le droit (par une autorisation du représentant légal) de faire les démarches nécessaires.

Lorsque les valeurs transmises ne sont pas les mêmes, il peut être compliqué pour les parents de déléguer : *« Après, il y a certaines choses que c'est moins drôle de déléguer parce que par exemple moi j'ai certains principes ou certaines choses, que j'aimerais mieux, qu'il fasse pas, qu'il ne voit pas certains dessins animés, certains films par exemple. » (Loc. 1)*

Les parents retrouvent la pratique lors d'un futur retour à domicile. *« Donc on est vraiment dans l'année où tout revient, tout va revenir un petit peu dans son état normal. Donc l'école redonne des devoirs pour la maison, donc on doit refaire des devoirs avec lui, chose que pendant une année et demie on n'a plus fait, parce qu'on devait totalement lâcher cette part de travail. Donc là on récupère un petit peu les devoirs et on récupère notre enfant sur des tâches qui sont très compliquées pour lui. » (Loc. 5).*

Distance éducateur-enfant

La distance entre l'éducateur ou éducatrice et l'enfant est une indication importante pour les parents. Cette mère explique qu'il en existe une et que celle-ci est rassurante : *« Il a cette distance éducateur. Il a pas ce contact parent ou membre de famille plus proche. Ils savent garder la distance, ils leur font des câlins. Ils sont tendres avec eux, ils sont comme il faut avec*

eux, donc un enfant sait très bien aussi. Donc moi j'ai aucune gêne à le voir aller. Dans la tête de l'enfant c'est clair, ils sont là pour lui apprendre des choses. Il sait que c'est pas comme s'il allait chez sa grand-mère, chez sa tante. L'enfant il sait très bien faire les différences. » (Loc. 1).

Cette personne doit partager son rôle de mère avec une autre : *« Il avait une éducatrice qu'il s'entendait très bien avec, pis lui des fois il disait c'est ma petite maman de Sion. Parce que ben le soir, elle allait discuter avec. Des fois, quand il était triste elle le consolait » (Loc. 3).*

Activité du week-end

Le week-end leur permet de retrouver leurs enfants et de reprendre leur place auprès d'eux. *« Le week-end on fait toujours plein de trucs, j'essaye de profiter au maximum. Je sais pas, j'ai cette impression de devoir compenser. C'est stupide mais je me dis, compenser le fait que je passe pas beaucoup de temps avec. » (Loc. 6).*

Impact de la séparation

Loc. 2, qui vit une situation de placement en famille d'accueil avec retrait d'autorité parentale perçoit les choses différemment. En effet, il n'a plus l'exercice ni la pratique de la parentalité. Pour exercer celle-ci, ce n'est plus par des petits gestes du quotidien, mais à travers des cadeaux, des lettres. Ce locuteur n'a plus connaissance de ses enfants, leurs goûts, leur taille et n'a plus la pratique d'un parent auprès de ses enfants : *« J'étais à Manor dans le rayon jouets et je savais pas quoi prendre. Mais ça m'a tellement pris la tête que je me suis retrouvé les larmes aux yeux dans ce magasin. Et je suis sorti. Le lendemain j'y suis retourné tout en y pensant toute la nuit à qu'est-ce que je pourrais faire. Parce que tu les connais plus, c'est pas comme s'il est à côté de toi qu'est-ce qui te ferait plaisir, ou tu pourrais deviner ce qu'il lui ferait plaisir parce que t'en parle et tout. Là tu les connais. L* je l'ai vu la dernière fois il avait un an, il sait même pas qui je suis. » (Loc. 2).*

« Et puis là ça m'a pris la tête avec ces cadeaux de Noël. Z 11 ans. Alors il a fallu que j'aille chercher sur google je vous promets « cadeau de Noël pour fille de 11 ans ». Et puis bon je trouvais rien du tout, j'allais presque laisser tomber. J'allais lui acheter un bon cadeau de 50.- à Manor. Pour en finir qu'en pleine nuit j'ai une illumination. Alors j'ai dit je vais lui acheter une gourmette, elle a 11 ans un petit bijou quoi. J'arrive à la bijouterie, je trouve une gourmette et après la dame me dit, ça va la grandeur du bracelet ? Il est comment le poignet de votre fille ? Il est autant gros que le mien ? Pis elle me fait « mais elle a pas un bracelet à la maison que vous pourriez m'apporter comme ça on pourrait mesurer », tu veux répondre quoi à ça ? Pour finir j'ai laissé tomber le bracelet et finalement j'ai été acheter un collier en argent. Le cou je suis sûr que ça passera. ». (Loc. 2).* Dans cet exemple, ce locuteur exerce encore sa parentalité par un geste qui paraît anodin à d'autres parents : il achète les cadeaux de Noël pour ses enfants. Cependant, l'éloignement installe une complexification importante de la situation.

Cette personne peut seulement envoyer des courriers. Les réponses des enfants amènent des doutes quant à la sincérité de leurs mots : *« Tous les mois j'envoie une lettre. J'ai réalisé un cahier où je mets des choses de moi, genre leur montrer où j'étais sur une carte, expliquer à chaque enfant que par exemple, Z* j'ai pu lui dire que c'est à 2h de train, à L* je lui ai expliqué comme quoi c'était la moitié d'un après-midi d'école, et puis L* que ça représentait la moitié d'une après-midi qu'il serait à la crèche. Je leur envoie une lettre avec un petit cadeau. Tous les mois, tous les mois, tous les mois, tous les mois, tous les mois, tous les mois. Alors là j'ai eu un dessin et puis quelques mots de chaque enfant, les trois ont écrit je t'aime papa, mais maintenant est-ce qu'on leur a dit d'écrire leurs sentiments ? » (Loc. 2).*

Cependant, les différents moments passés avec ses enfants avant le placement restent gravés pour ce locuteur, c'est le souvenir de son expérience de la parentalité. *« Vous savez quel est le plus beau moment de toute ma vie ? C'est genre, je suis au salon, je vois une petite tête*

dépasser c'est L* qui sort la tête puis je fais « qu'est-ce qui a ? » elle me fait « j'arrive pas à dormir » je lui fait « viens ». Elle arrive elle se couche sur moi, je lui caresse un peu les cheveux, elle s'endort sur moi, et puis là tu la prends et tu la poses sur le lit, et puis j'ai dit « je serai toujours là pour toi, je donnerai ma vie pour toi » et puis ça c'était le plus beau moment de toute ma vie. Et où ça fait le plus mal c'est que quand j'ai dit cette phrase et ben j'ai pas pu assumer... » (Loc. 2).

Loc. 2 reste donc parent à travers les expériences passées ainsi que par quelques actes possibles pour lui au quotidien comme l'envoi de présents et de courriers.

5.2.2 PARENTALITÉ PARTAGÉE

5.2.2.1 Substitution ou suppléance parentale

Les parents ayant leur enfant en institution se mettent ou sont mis en retrait, au début du moins, pour le bien de l'enfant : « On devait aussi, nous, obéir à ce qu'il se passe là-haut. C'est-à-dire que moins on intervient, moins on parasite le cerveau de l'enfant en fin de compte. Et puis on devait lui dire quand il rentrait, tu es là-haut maintenant, c'est eux qui décident c'est plus nous. Si nous on se met en arrière comme ça, ils arrivent à travailler beaucoup plus vite sur l'enfant. Plutôt que si on est des parents invasifs qui se disent : ah pauvre chéri alors je vais vite téléphoner à l'éducatrice parce que ça va pas ces histoires, l'enfant il sait plus sur quel pied danser en fin de compte. Le mieux pour nous en réfléchissant c'est que quand il est là-haut, il devait obéir là-haut. Et quand il est ici il est ici. Et puis pour pas court-circuiter ce qu'ils étaient en train de faire avec lui. » (Loc. 5).

Ils sont conviés à différentes réunions durant l'année : « Ben on a des réunions, euh, comment ils appellent ça, trois fois par année, pendant l'année scolaire » (Loc. 1).

Le parent n'est plus le confident de l'enfant : « Au début c'était dur, parce que justement il se confiait pas à moi, il se confiait à eux. C'est quand même moi, c'est quand même moi la maman. Il doit me dire à moi les choses, c'est pas une obligation mais j'aurais été contente qu'il vienne me dire à moi qu'il ait fait un cauchemar ou des trucs comme ça. » (Loc. 6).

Communication

La communication entre l'équipe éducative et les parents est un point important. Cela permet aux parents d'avoir des informations, de connaître le déroulement de la semaine ainsi que de se sentir plus présents : « Le dimanche soir en principe je faisais le compte-rendu du week-end comment ça c'était passé et tout. Eux me disaient la semaine si y avait une chose de spécial. » (Loc. 3).

Ils ont une garantie qu'ils peuvent joindre les professionnel-le-s en cas de soucis ou d'inquiétudes, même après le placement : « Si j'ai un souci ou quelque chose, je peux les avoir au téléphone, je peux les avoir quand je vais le chercher ou l'amener, y a toujours possibilité de discuter ce problème avec. » (Loc. 1) ; « Ben au début qu'il était là-bas je pouvais appeler l'éducateur si y avait quelque chose. Maintenant il fait plus partie de l'institution mon fils. Bon l'éducateur m'a dit que si vraiment y avait quelque chose je pouvais appeler. L'autre jour il me dit : si vraiment une fois tu as un souci, on est quand même toujours là. Tu m'appelles y a pas de problèmes » (Loc. 3) ; « Dès que y a un truc ils m'en parlent. Moi j'ai sur WhatsApp, tous ses référents. Ils m'envoient des photos, ils vont par exemple faire de la luge. Comme ça je partage aussi les choses. Pis je trouve génial parce que ben ils ont fait un atelier cuisine, il était tout fier de me dire qu'il avait pu faire à manger pour les copains, plein plein de trucs quoi. Et puis il me fait même des vocaux des fois. Et puis comme ça, il est avec moi, sans être avec moi. » (Loc. 6).

Cela permet aussi une transmission d'informations de la part des parents concernant le week-end ou la maison : « Ben quand il est triste et qu'il a un souci ou que y a quelque chose qui le

chicane en règle générale, j'envoie un message à l'éducateur, pour que eux soient avertis. Comme ça au moins y a un suivi quoi ! » (Loc. 1).

Cependant, certaines personnes interrogées ont le sentiment que les informations viennent plus de leur côté que des professionnel-le-s, comme un déséquilibre dans la relation : *« Mais le message il est plus de mon côté à eux, que de eux à moi. Quand j'ai téléphoné mardi, il m'a dit qu'il a mal au ventre. Et puis c'est lui qui m'a dit, je sais pas si j'aurai eu l'éducateur qui me le disais après si le petit me l'avait pas dit, finalement je ne suis pas persuadée qu'il me l'aurait dit. Juste un petit mal de ventre ils auraient estimé que ça passait, mais après quand je l'ai eu au téléphone, euh il m'a dit que si demain ça va pas je vous appelle. » (Loc. 1).*

Soutien aux parents

Les parents peuvent trouver du soutien auprès des éducateurs et éducatrices. Les locuteurs disent y trouver de l'aide, pouvoir déposer un stress ou une angoisse et lâcher prise dans certaines situations : *« Ils m'ont beaucoup aidée sur ce point-là par rapport à l'indépendance qu'il doit prendre, moi j'étais trop derrière. » (Loc. 4) ; « Ben a un moment donné, j'ai été voir l'éducateur pis je lui dis, il faut faire quelque chose, moi je peux plus. J'ai dit parce que je m'angoisse de penser qu'il va être en retard, qu'il va avoir des soucis au travail » (Loc. 3) : « C'est beaucoup l'éducateur qui a fait parce que nous à la maison ben peut-être qu'on était trop impliqué et pis qu'on avait plus de difficultés et pis il l'a compris alors lui il a beaucoup axé là-dessus aussi, c'est lui [l'éducateur] qui a surtout fait l'effort. » (Loc. 1).*

De plus, les éducateurs et éducatrices mettent au service des parents leur réseau et leurs connaissances. Pour Loc. 1, cela a permis de faire de nouveaux tests pour un diagnostic complémentaire : *« Il nous a fait une méga grosse crise dans l'institution justement. Et un des éducateurs nous a dit, « écoute est-ce que tu me permets, j'étais là, j'ai vu, est-ce que tu me permets d'appeler la psychologue ». J'ai dit « oui vas-y fonce, nous on lui parle mais elle nous écoute pas, vas-y fait ». Et puis du coup ça a fait le branle-bas. C'est parti pour faire tous les autres examens, d'où est sorti le trouble du spectre autistique. Je pense que si, lui, il avait pas appelé, je suis pas persuadée que ça aurait bougé si vite. Parce que lui, ben professionnel, il a été entendu plus que nous parents. » (Loc. 1).* Il est question, pour cette personne de la légitimité du professionnel dans certaines situations.

La relation se base sur un échange, des discussions autour de l'enfant et tous et toutes travaillent à un même but : *« On est tous autour de l'enfant, de la même chose que pour la psychomotricienne, pour tous ceux qui sont autour. Ils sont tous là les trois fois dans l'année, pour discuter de ce qui a évolué de ce qu'ils ont repéré de ce qu'ils ont pu faire, c'est toujours un échange. Nous on dit comment aussi à la maison. » (Loc. 1).*

Substitution

Concernant Loc. 2, c'est une situation de substitution parentale. En effet, depuis plusieurs années il ne peut exercer sa parentalité auprès de ses enfants, il se trouve dans une situation où plus aucun acte n'est autorisé, sauf la correspondance : *« Le rapport que j'ai avec mes enfants en ce moment, à part que je peux leur écrire, c'est comme s'ils étaient morts. Je les ai pas vus depuis trois ans et j'ai pas entendu leurs voix depuis trois ans. Donc imaginez le déchirement d'un parent qui perd son enfant, il est mort, j'veux dire, ben souvent tu ressens ça. » (Loc. 2).*

Les courriers de ses enfants sont les seules nouvelles qu'il peut avoir, mais la substitution parentale est bien présente : *« Entre temps j'ai reçu des dessins de mes enfants, aussi écrit, et ben malheureusement c'était écrit « je vais bien, je t'aime papa T* ». Nous on se posait des questions style est-ce que dans la famille d'accueil ils vont appeler la dame maman, ou papa ou bien papa Antoine ou bien papa Gérard, j'en sais trop rien. Et puis là j'veux dire ça m'a glacé le sang, papa T*, pas papa tout court. » (Loc. 2) ; « Ben j'ai l'impression qu'on m'avait...je pensais qu'on m'avait volé mes enfants, quelque part on me les avait pris et pis*

ben que je les aurais plus jamais. » (Loc. 2) ; « Toi, dans ta tête, tu te dis combien de fois ma fille elle a dit « je veux mon papa » et j'étais pas là. Et là, ça, ça détruit la tête. » (Loc. 2).

5.3 AUTRES THÉMATIQUES IMPORTANTES

D'autres thématiques importantes sont ressorties dans les entretiens. J'ai explicité, ci-dessous, les plus significatives.

5.3.1 EFFETS DU PLACEMENT SUR LE JEUNE ET SA FAMILLE

La situation avant le placement a un impact non négligeable sur toute la famille, que ce soit sur chaque membre individuellement, sur le couple, sur la fratrie ainsi que sur les proches. Les parents relèvent n'avoir plus le temps de s'occuper d'autres choses que de leur enfant en difficulté et mettent de côté les autres membres de la famille ainsi que leur vie sentimentale. Le placement permet de redonner de l'espace au couple, à la famille et à soi-même.

De plus, il a un impact important sur les relations sociales car, se sentant responsables de la situation, les parents ne sortent plus. Le placement a aussi un impact sur les relations sociales de l'enfant. Plusieurs parents ont soulevé le fait que leurs enfants n'avaient plus de copains dans leur village et que leurs seuls amis étaient à l'institution. Le week-end, ils n'ont pas d'amis chez qui aller et cela est difficile à vivre pour le jeune ainsi que pour le parent.

Ils doivent s'occuper des transports chez le médecin ainsi qu'aux diverses thérapies, ce qui est parfois compliqué à concilier avec le travail. Cela engendre des coûts supplémentaires pour le trajet ainsi qu'une baisse nécessaire du temps de travail, afin d'amener l'enfant aux différents rendez-vous.

Cependant, tous et toutes sont d'avis que le placement a un impact positif sur l'avenir de leur enfant. Pour les grands, cela leur permet d'avoir un apprentissage, un travail par la suite. Pour les plus petits, cela permet de renouer avec l'école et d'apprendre les codes sociaux.

5.3.2 POSTURES PROFESSIONNELLES

Les éducateurs et éducatrices travaillant au quotidien avec les enfants ont des postures professionnelles différentes. Cela se remarque surtout dans la communication avec les parents et l'échange d'informations. Certains écrivent tous les jours, d'autres lorsque cela est nécessaire, etc. Cela engendre diverses questions sur la vie professionnelle/privée et le partage de celles-ci, ainsi que sur la transmission aux parents et la manière de collaborer.

Une autre thématique qui ressort des entretiens est celle du pouvoir des travailleurs et travailleuses sociales. Cette recherche a en effet démontré un rapport dissymétrique entre professionnel·le·s et bénéficiaires. Ceux-ci bénéficient d'un certain pouvoir dans la relation et les personnes interrogées le ressentent de manière forte : elles doivent faire ce qu'on leur dit, obéir, prouver leurs compétences et leurs aptitudes, etc. Les professionnel·le·s ont une légitimité que les parents n'ont pas. Par exemple, ils peuvent décider de la fin des points-rencontre, de la visite ou non des enfants et par un simple téléphone un diagnostic sera effectué auprès de collègues. Le parent, lui, devra se battre à plusieurs reprises afin d'obtenir un résultat similaire.

Si la ou le travailleur social·e emploie ce pouvoir dans un but d'alliance et de soutien, cela sera bénéfique pour le parent et il lui en sera reconnaissant. Cependant, cela s'apparente parfois à une forme de « Toute-Puissance ». Par exemple, Loc. 2, par ses propos, semble être jugé coupable par certains professionnel·le·s qu'il côtoie. C'est la seule personne interrogée qui a perdu la pratique ainsi que l'exercice de sa parentalité et cela influence peut-être la posture du professionnel·le, ainsi que son objectivité. De ce fait, on considère qu'il n'est pas apte à s'occuper de ses enfants et aucun droit ne lui est accordé. Malgré les démarches mises en œuvre et les diverses attestations démontrant ses capacités, le parent doit constamment

prouver ses bonnes intentions et le, la professionnel-le, étant reconnu-e comme légitime, peut imposer une décision impactant la vie de la personne.

6 DISSCUSSION

6.1 SENTIMENT DE COMPÉTENCE

Dans ma recherche théorique, j'avais relevé que le sentiment de compétence est la croyance qu'a un individu en sa capacité à se comporter d'une certaine manière avec succès, selon Bandura (cité par Roskam & al., 2015). Celui-ci est influencé par différentes sources d'information telles que la maîtrise personnelle, l'apprentissage social, la persuasion par autrui ainsi que l'état psychologique et émotionnel du sujet.

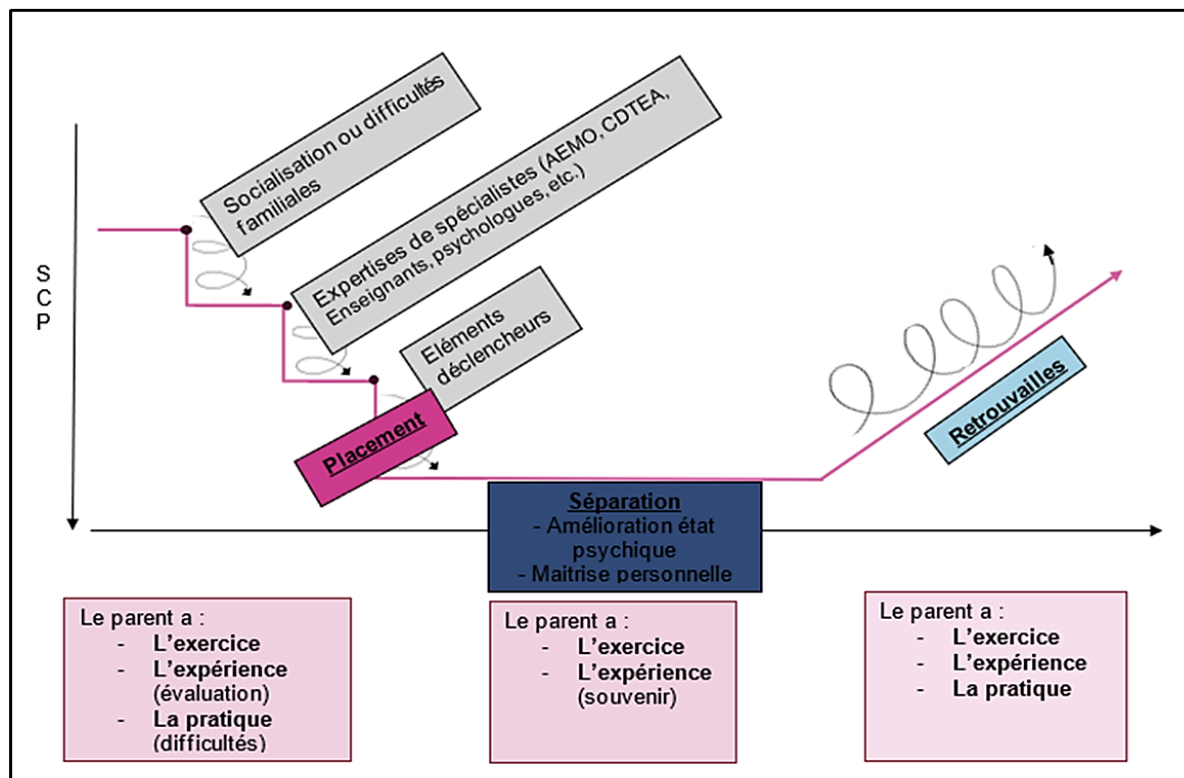
Dans mes entretiens, j'ai pu observer que ce sentiment était mis à mal, en premier lieu, par le regard de professionnel-le-s (enseignant-e-s, spécialistes, psychologues) ainsi que celui de proches. A chaque étape de crises, ce sont des expertises extérieures qui vont influencer ce sentiment de compétence. Les parents sont persuadés, par les propos d'experts, qu'ils ne sont pas à même d'élever leur(s) enfant(s), se sentent fautifs et une certaine culpabilité s'installe. Ces éléments interfèrent négativement sur l'état psychologique et émotionnel du sujet, ainsi que la maîtrise personnelle. « La perception qu'ont les parents de leur capacité à influencer positivement le comportement et le développement de leur (s) enfant(s) » (Bandura cité par Roskam & al., 2015 p.161) est donc mise à mal et le sentiment de compétence parentale diminue. C'est finalement un processus où tous, facteurs internes et externes, influencent le SCP. Les personnes ayant un faible sentiment de compétence sont plus amenées à douter de leurs aptitudes et elles perçoivent les demandes de l'environnement comme menaçantes. Elles ont du mal à se motiver et abandonnent rapidement devant les obstacles. Elles sont plus vulnérables à une dépression. Plusieurs personnes interrogées ont relevé le fait qu'elles avaient effectivement souffert d'une dépression ou dû voir un spécialiste, ce qui démontre l'impact psychique d'un faible sentiment de compétence.

Les personnes interrogées ont toutes eu, à un moment donné, leur sentiment de compétence qui a été ébranlé. Comme cité dans mon cadre théorique, les « parents, mêmes défaillants sont censés disposer de compétences, attributs et savoir-faire minimaux » (Karsz, 2014, p. 234). Lors du placement, ce sentiment continue à chuter, durant un temps donné. Le regard des professionnel-le-s impacte désormais les parents et cela influence encore leur SCP. Un temps de séparation est imposé durant les premiers mois. Ils peuvent se reposer, prendre du temps pour eux ainsi que pour le reste de leur famille. Ils redécouvrent les plaisirs simples du quotidien et cela améliore leur état psychique ainsi que leur maîtrise personnelle. Durant cette période, le SCP n'augmente pas, il se stabilise. Une hypothèse plausible serait que les parents n'ont pas les moyens d'exercer leur pratique de la parentalité (Houzel, 2007) durant les premiers temps car les ES mettent la priorité sur l'enfant en souffrance.

Lorsque la séparation s'arrête, le SCP est progressivement restauré par les conseils des professionnel-le-s et par l'expérience acquise, ce qui produit des comportements positifs chez le parent mais aussi chez l'enfant, comme expliqué dans l'étude de Mouton et Roskam (cité par Roskam & al., 2015). Le parent allant mieux transmet de l'empathie, de l'écoute, prend soin d'autrui et participe activement à la vie sociale de son enfant. De plus, les professionnel-le-s remarquant l'amélioration auprès des parents auront aussi un regard modifié. C'est une spirale désormais positive qui va améliorer le sentiment de compétence parentale.

Toutefois, si cette séparation continue, la culpabilité s'installe et le parent ne peut retrouver ses fonctions parentales.

Figure 5, Sentiment de compétence et fonctions parentales



6.2 PARTAGE DES TÂCHES ET DES FONCTIONS

Dans mon cadre théorique, j'avais relevé que les axes des fonctions parentales peuvent être exercés par différents acteurs. Selon Houzel (2007), la pratique de la parentalité est l'aspect qui est le plus souvent délégué à autrui, car celle-ci se rapporte à toutes les tâches quotidiennes mises en œuvre pour l'enfant. Avant le placement, les parents exercent toutes les fonctions liées à la parentalité (exercice, expérience ainsi que pratique). Cependant, lors du placement, le ou la professionnel·le a beaucoup d'interactions avec l'enfant durant toute la semaine et le parent durant un temps défini (le week-end). C'est en effet, le point qui a été le plus relevé par les personnes interrogées. Ils doivent laisser la pratique de la parentalité à autrui. Ils ne gardent donc que l'exercice, ainsi que les souvenirs de l'expérience.

Les parents ayant des enfants placés entre 5 ans et demi et 12 ans parlent de tâches du quotidien qu'ils doivent laisser aux professionnel·le·s présents comme lacer les chaussures, faire le bisou de bonne nuit, réveiller l'enfant, l'accompagner à l'école, l'aider lorsqu'il tombe ou pleure. Tous ces petits actes sont importants pour eux et concernent les soins, les attentions diverses, l'apprentissage de la vie quotidienne. Ils ont l'impression d'être des « parents à distance » et doivent laisser leur place à d'autres. Le partage des tâches est donc conscient pour eux.

Pour les parents, ayant des enfants placés entre 12 et 18 ans, les pratiques de la parentalité explicitées sont en lien avec la recherche d'un apprentissage, les rendez-vous chez le médecin ainsi que des discussions et le fait de consoler.

Après un temps de séparation, les parents retrouvent une part des fonctions parentales. Le partage des rôles est mieux établi et ils peuvent à nouveau exercer les trois fonctions parentales citées précédemment. Toutefois, si les retrouvailles n'ont pas lieu (Loc. 2), la pratique ne peut être retrouvée et l'expérience reste un souvenir.

Le placement est finalement une substitution ou suppléance parentale ? Pour rappel, la substitution est le fait d'enlever les enfants aux familles, pour les remplacer par d'autres, alors que le terme de « suppléance se réfère à une absence de la famille et à un supplément apporté par l'organisation éducative qui ne vient pas recouvrir strictement le manque. » (Association Famidac, 2012). Certains parents parlent d'une période de retrait, qui était consciente, parfois volontaire ou imposée par l'institution, afin d'avoir une même ligne de conduite. Par la suite, la communication par oral ou par écrit leur permet d'être impliqués dans le quotidien de leur enfant. Celle-ci dépend des locuteurs et de leurs besoins respectifs. Certain·e·s souhaitent être informé·e·s en tout temps. D'autres savent qu'ils peuvent contacter les éducateurs et éducatrices en cas de besoin et sont rassuré·e·s d'avoir peu de nouvelles, cela veut dire pour eux que tout se passe bien. Un placement en famille d'accueil, pour Loc. 2 par exemple, implique cependant une substitution totale ou un risque de substitution de la part de professionnel·le·s ou de parents d'accueil.

Les professionnel·le·s sont vus comme un soutien, par les personnes interrogées, en cas de difficultés. Elles et ils ont des ressources à disposition et cela peut se faire par un échange. Les éducateurs et éducatrices disent ne pas remplacer les parents. Il est donc question de suppléance parentale et non de substitution pour les placements en institution.

6.3 LIEN AVEC LES HYPOTHÈSES

Hypothèse 1 :

Le placement est prononcé pour pallier aux compétences parentales jugées insuffisantes. Par conséquent, il réduit le sentiment de compétence parentale des parents d'enfants placés. Ceux-ci sont contraints de partager les fonctions parentales avec les professionnel·le·s.

Après avoir analysé les propos des différents locuteurs, je pars désormais du principe que différentes étapes ont mis en crise le sentiment de compétence parentale avant le placement (scolarisation, expertises de nombreux spécialistes, diagnostics, etc.). Ces étapes sont donc significatives et ont un impact important sur le sentiment de compétence. Les parents sont effectivement jugés incompetents par les professionnel·le·s rencontrés et mis en échec par le système, avant le placement. Ensuite, pendant les premiers mois, ce sentiment n'évolue pas ou peu pour certain·e·s, et continue de chuter pour d'autres.

Le placement est donc effectivement prononcé pour pallier aux compétences parentales jugées insuffisantes ou à un mal-être trop important du jeune. Ce n'est pas le placement qui réduit le SCP, mais bien les différentes épreuves vécues auparavant. Les parents doivent effectivement laisser leurs fonctions à autrui, durant un temps déterminé.

Hypothèse 2 :

Accompagner les parents dans l'exercice de leur parentalité permet d'améliorer leur sentiment de compétence parentale et de réduire l'écart entre le foyer et la famille.

Après quelques temps, le parent s'appuie sur l'équipe éducative afin de restaurer les compétences enfouies. Les défaillances sont donc résorbées grâce à l'accompagnement des professionnel·le·s. Celui-ci se fait par des conseils, de l'aide, des discussions, etc. De plus, ils sont intégrés dans les décisions liées au placement et cela leur permet d'être pris en considération. Les parents regagnent l'accès à certaines fonctions parentales et se sentent à nouveau présents auprès de leur enfant. Ces différents éléments modifient la relation parent-enfant qui redevient positive.

Accompagner le parent dans l'exercice et la pratique de sa parentalité permet donc une amélioration du SCP, ainsi qu'une même ligne de conduite entre institution et domicile.

Hypothèse 3 :

L'action éducative devrait répondre à un principe de suppléance passant par un partenariat. Compte tenu des effets du placement, l'éducateur est considéré comme légitime dans sa pratique, ayant les connaissances et les savoirs, alors que le parent est considéré comme défaillant.

L'éducateur ou l'éducatrice est considéré-e en effet comme légitime dans sa pratique car il a les connaissances et les savoirs nécessaires. Cette reconnaissance sociale lui permet de mandater des contacts, de prendre des décisions relatives au placement, etc. Le parent s'appuie sur cette connaissance et donc sur le, la professionnel-le pour apprendre et faire différemment au quotidien.

L'action éducative en institution passe, en effet, par un principe de suppléance et de partenariat, qui se traduit par un partage d'informations, un contact régulier entre les différents membres du réseau ainsi qu'une collaboration importante. Les parents sont partenaires du projet, ils ne sont donc pas considérés comme défaillants, mais ayant des compétences à améliorer.

Pour les personnes ayant un placement en famille d'accueil ainsi qu'un retrait de l'exercice et de la pratique de la parentalité, le placement est synonyme de substitution, car il n'y a plus la possibilité d'exercer même partiellement la parentalité. Le parent doit prouver ses bonnes intentions ainsi que ses bonnes pratiques, pour ne plus être considéré comme défaillant par le système.

6.4 PISTES D'ACTION

Après ces différentes recherches et analyses, voici quelques pistes d'actions qui paraissent pertinentes, afin d'améliorer la situation de ces familles.

6.4.1 SOUTIEN À DOMICILE

Dans deux situations, l'Action Educative en Milieu Ouvert (AEMO) est intervenue avant le placement. C'était une intervention régulière permettant d'apporter du soutien aux familles concernées. Cette action éducative a duré jusqu'à trois ans. Puis, ne voyant pas d'évolution, la mesure a cessé et la situation s'est orientée vers un placement institutionnel.

Depuis, ce service a été repris par une institution valaisanne. Cela questionne passablement le système ainsi que la marge de manœuvre laissée aux parents. En effet, les personnes rencontrant des difficultés et faisant appel à ce service pour trouver de l'aide et des conseils, sont mises directement en contact avec une institution éducative. Comment les parents sont-ils perçus par les professionnel-le-s, futur-e-s éducateurs ou éducatrices de leur(s) enfant(s) ? Et finalement, comment collaborer avec ces professionnel-le-s, dont le mandat est d'accompagner les parents, mais aussi de s'occuper des enfants placés ? Cela amène une certaine confusion des rôles. Dans ce cas, l'institution est tellement totale, qu'elle dépasse ses murs et la liberté du parent est entravée. Cependant, cela pourrait permettre à l'institution une meilleure collaboration avec les parents et éviter l'institutionnalisation. Cela pourrait favoriser aussi un accompagnement dans le but d'un retour à domicile après le placement.

Afin d'éviter cette confusion des rôles, une association de parents d'enfants placés pourrait être créée afin d'apporter de l'écoute et du soutien à domicile aux personnes rencontrant les mêmes difficultés. Cette forme d'entraide valoriserait les compétences parentales et l'accompagnement par les pairs. Cela pourrait être encadré par des professionnel-le-s afin d'orienter les personnes concernées vers les bons services.

6.4.2 CARNET D'ADRESSES

Les personnes interrogées ont toutes relevé la difficulté du parcours avant de trouver un-e spécialiste pouvant poser un diagnostic concernant les comportements de leur enfant. Les

parents ont contacté de manière générale le centre de développement et de thérapie de l'enfant et de l'adolescent (CDTEA). Ils ont ensuite effectué différentes expertises médicales, auprès de différents psychologues, avant d'aller au bon endroit. Ce chemin est long et difficile, de plus, le temps d'attente entre chaque rendez-vous amène les familles à patienter de nombreux mois, voire années, avant de se sentir enfin entendues et comprises. Ceci a un impact non négligeable sur le sentiment de compétence ainsi que sur l'énergie déployée et les coûts divers (rendez-vous médicaux, examens, etc.).

Une piste d'action possible serait de créer un carnet d'adresses, avec l'aide des parents concernés, qui serait disponible auprès de médecins généralistes, pédiatres ainsi que des écoles. Il comporterait les contacts adéquats dans le canton ainsi que les démarches nécessaires afin de solliciter les bonnes personnes. Il permettrait de simplifier grandement le temps d'attente avant un diagnostic et une médication et ainsi d'orienter les personnes directement vers le bon service. Cela permettrait de plus d'avoir plus rapidement des mesures scolaires adaptées aux besoins de l'enfant.

6.4.3 SOUTIEN SCOLAIRE

Les personnes interrogées expliquent que le parcours scolaire de leur enfant a été compliqué. Il existe cependant une procédure formelle permettant de signaler des difficultés importantes chez les enfants dans un établissement scolaire. Celle-ci se base sur la loi sur l'enseignement spécialisé (LES). Ce signalement, selon l'article 8 de la LES, peut être effectué par l'autorité parentale conjointement avec l'enseignant titulaire et doit être déposé auprès de la direction d'école concernée. L'enseignant d'appui peut, selon ses observations, solliciter un signalement auprès de l'enseignant titulaire. Un signalement peut être effectué pour diverses raisons et la demande doit être clairement formulée. Par exemple, l'enseignant peut demander un bilan psychologique, un bilan de QI, un bilan psychomoteur, un bilan de logopédie, etc. Cette demande sera traitée de manière générale par le CDTEA ou par le service médical scolaire et psychopédagogique (SMSPP) de la ville, si celle-ci possède un système interne. C'est ce service qui analyse la demande et met les mesures nécessaires en place.

Pour toutes ces démarches, les détenteurs de l'autorité parentale doivent donner leur aval. S'ils ne sont pas d'accord avec les démarches proposées, la procédure s'arrête. En effet, ce sont les principaux décideurs dans ce processus (LES, art. 2, al. 2, al. 3, al. 5).

Les heures octroyées ou les mesures proposées sont décidées par l'Office de l'enseignement spécialisé. Il existe des mesures d'aide, des mesures ordinaires ainsi que des mesures renforcées d'enseignement spécialisé. C'est la direction d'école ou l'office de l'enseignement spécialisé qui choisit la mesure la plus appropriée. (LES, art. 9, art. 10).

Le système valaisan prône l'intégration. Les enfants au bénéfice d'un diagnostic médical ont des heures d'appui qui sont prévues en amont. Beaucoup d'entre eux sont intégrés dans le système scolaire habituel. Toutefois, comme remarqué à la suite des différents entretiens, l'intégration dans le système actuel ne se fait pas toujours.

Une piste d'action possible pour les parents serait donc d'annoncer dès le début les difficultés de leur enfant et de demander un signalement. En effet, plus tôt la demande est faite, plus vite l'enfant sera pris en charge par le système pédagogique. Après avoir suivi les procédures nécessaires, des mesures spécifiques pourraient être mises en place. L'enfant, par exemple, bénéficierait d'heures avec un·e enseignant·e spécialisé·e, de mesures particulières ou d'aménagements spéciaux. Certains centres scolaires ont même la possibilité de collaborer quelques demi-journées par semaine avec une structure spécialisée. Si la demande arrive en cours d'année, il est très difficile d'intégrer des heures ou des mesures spéciales au cursus scolaire de l'enfant. Ces demandes doivent être effectuées au plus vite.

Les enseignant·e·s, n'étant pas toujours informé·e·s des démarches réalisées au préalable ainsi que du suivi de l'enfant mettent souvent du temps à récolter les différentes données ainsi qu'à lancer une procédure. Dans le but d'être plus réactif, la création d'un document

accompagnant l'enfant et répertoriant les différentes démarches déjà effectuées ainsi que le suivi thérapeutique de l'enfant serait bénéfique. Cela permettrait de faciliter les démarches et le transfert des informations, sans vouloir stigmatiser l'enfant pour son avenir professionnel mais plutôt afin de se montrer aidant.

6.4.4 GROUPE DE SOUTIEN

Les personnes interrogées ont expliqué la difficulté d'un début du placement. Celui-ci est une étape importante pour eux en tant que parents. L'un d'entre eux proposait de créer un groupe de soutien pour les différents parents vivant une situation de placement, afin qu'ils se sentent entendus et aidés dans les démarches administratives. Il apporterait du soutien, de l'aide, des conseils. Cela donnerait la possibilité de partager leurs connaissances et leurs vécus et de créer un réseau social important pour le parent. De plus, il permettrait aux personnes concernées de renforcer leur propre sentiment de compétence parentale.

6.4.5 TÉLÉPHONES ET RENCONTRES SURVEILLÉS

Concernant Loc. 2, qui n'a plus du tout accès à la parentalité et au quotidien de ses enfants, une piste d'action possible serait d'avoir des téléphones ainsi que des rencontres surveillées. En effet, le maintien du lien avec les parents est primordial pour les enfants et cela lui permettrait d'exercer quelque peu son rôle de père, avec la surveillance d'un ou d'une professionnel·le. Cela permettrait de l'accompagner vers sa parentalité ainsi que la mise en pratique des fonctions parentales.

Cependant, si la réalité du terrain fait que cela n'est plus possible, il faudrait orienter l'accompagnement de ce père vers un deuil de la parentalité.

7 CONCLUSION

Arrivée au terme de ma recherche, il est temps pour moi de faire un bilan de ce processus. Je vais expliciter, ci-dessous, les aspects positifs de mon travail, mais aussi les obstacles qui l'ont freiné ou biaisé, ainsi que les points que j'aurais pu encore aborder. Un bilan professionnel et personnel va finalement conclure ce travail.

7.1 BIAIS, LIMITES ET PERSPECTIVES FUTURES

J'ai délibérément orienté ma recherche sur les parents et les enjeux d'un placement institutionnel, selon eux. Je souhaitais donner la parole à ces personnes pour qui les intérêts me semblaient peu mis en avant dans le processus de placement. J'ai donc interrogé six pères et mères, non en tant que travailleuse sociale mais comme chercheuse, avec un regard bienveillant. Ceci a permis de mettre en lumière le ressenti d'un pouvoir institutionnel ainsi que le rôle des travailleurs et travailleuses sociales dans le processus du placement. J'ai pu découvrir aussi leurs impacts sur le sentiment de compétence parentale.

Toutefois, n'ayant pas interrogé les éducateurs et éducatrices, je n'ai pas pu questionner leurs pratiques ainsi que l'impact de leur posture professionnelle sur le sentiment de compétence parentale. Je n'ai que les dires des parents pour étayer ma recherche. Il aurait été intéressant de confronter les données récoltées avec les propos des éducateurs et éducatrices afin d'observer les similitudes et divergences ainsi que de comprendre si les différentes pratiques mises en œuvre afin d'améliorer le SCP sont conscientisées.

Concernant mon cadre théorique, c'est en lisant les thématiques principales que d'autres me sont apparues et ont été approfondies selon leur pertinence. Après avoir analysé les données récoltées et arrivant au terme de mon travail, je pense que certains thèmes auraient pu être approfondis. Par exemple, la communication ainsi que les outils utilisés pour faciliter celle-ci auraient apporté une compréhension plus poussée du travail des éducateurs et éducatrices ainsi que la manière dont sont transmises les informations. De plus, je n'ai pas abordé la thématique de la co-parentalité qui est la manière dont les parents s'occupent conjointement de leurs rôles parentaux. Cela « fait émerger le besoin de s'entendre sur les valeurs éducatives, sur des buts de socialisation, sur des choix à privilégier pour l'éducation et la santé de l'enfant ainsi que sur des tâches à accomplir ». (Roskam & al., 2015, p. 93). Lors d'un placement institutionnel, les professionnel-le-s et les parents doivent adapter ce concept, sous forme d'une co-éducation et donc accorder leurs valeurs et s'entendre sur les choix à privilégier pour l'éducation de l'enfant concerné. Cela ne semble pas être chose facile, pour un parent, face à quelqu'un qu'il ne connaît pas. C'est donc une thématique qui serait fort intéressante à approfondir.

Concernant cette fois la récolte de données, différents biais me sont apparus. Je suis passée par un curateur de mon réseau personnel afin d'accéder à certains contacts. Cela a pu biaiser quelque peu les propos de la personne interrogée malgré la garantie de confidentialité. De plus, un éducateur contacté a choisi dans son réseau, les personnes pouvant être pertinentes pour ma recherche. J'imagine donc que la sélection des candidats a donc pu être biaisée et que je n'ai peut-être pas eu accès aux personnes étant contre le système ou en tension avec cet éducateur. Finalement, durant deux entretiens, des enfants étaient présents durant une partie voire la totalité de la rencontre. Ceci a tout à fait pu modifier les propos relatés par les parents. De plus, je ne base mon analyse que sur six entretiens, ce qui ne me donne qu'une idée imprécise de la réalité du placement.

Afin de continuer cette recherche, il serait intéressant d'entendre des parents qui ont moins de contacts avec l'institution et donc moins de pratiques possibles de leur parentalité ou qui sont en tension avec l'institution. Dans les entretiens effectués, la plupart avait une pratique possible de leur parentalité. Agrandir l'échantillon des personnes interrogées, selon ces critères, serait donc très enrichissant pour cette recherche. De plus, interroger les travailleurs

et travailleuses sociales serait fort pertinent pour confronter les données récoltées, ainsi que découvrir si des pratiques sont mises en place afin de faciliter l'intégration des parents dans les diverses institutions.

7.2 BILAN PROFESSIONNEL ET PERSONNEL

Ce travail a commencé il y a quelques mois déjà. J'ai débuté mes recherches en ne sachant pas réellement où celles-ci allaient me mener. Les découvertes d'articles, d'auteur·e·s ainsi que de diverses thématiques ont enrichi ma vision du travail social. Chercher, creuser, découvrir, synthétiser et ordonner m'ont permis de développer de nombreuses compétences associées à la recherche et à la construction d'un cadre théorique.

De plus, aller à la rencontre de familles ayant vécu une situation de placement ainsi qu'un parcours souvent difficile, fut très enrichissant. J'ai mené des entretiens en accueillant la parole d'autrui de manière bienveillante. Cela s'est ressenti dans la confiance accordée par les parents. Grâce à ces échanges, j'ai pu mieux comprendre la réalité vécue par ces personnes ainsi que le combat mené jusqu'au placement.

J'ai découvert et compris l'influence et l'impact de la posture professionnelle auprès des parents et de leur SCP et cela me sera d'autant plus utile dans mon travail d'éducatrice. Je serai désormais attentive à l'accueil, la transmission d'informations ainsi que tout ce qui impacte le lien avec le parent et son investissement possible auprès de l'enfant.

Finalement, ce travail de longue haleine m'a ouvert l'esprit et m'a permis un dépassement de soi ainsi que la construction d'un esprit critique, pour la suite de ma vie professionnelle. Je pense désormais être plus professionnelle, grâce aux nombreuses compétences travaillées durant ce processus réflexif.

Par ce travail, j'ai souhaité questionner les impacts d'un placement institutionnel pour les parents. Cette recherche a démontré qu'il existe de nombreux enjeux avant et pendant le placement. Celui-ci confronte les parents à diverses expertises de professionnel·le·s, ce qui impacte négativement le sentiment de compétence parentale. Le placement est prononcé afin de répondre à une question de sécurité et de santé, ainsi que pour remédier à différentes incompétences supposées. Lors de celui-ci, le parent doit partager sa parentalité avec les professionnel·le·s présents, en leur laissant la pratique de la parentalité et toutes les tâches se rapportant au soin de l'enfant.

Un temps de séparation est nécessaire pour le parent afin de se retrouver et d'améliorer son état psychique et émotionnel, même si cette coupure est vécue comme difficile. Le SCP ainsi que les fonctions parentales sont deux éléments primordiaux dans les enjeux liés au placement. De plus, la posture professionnelle bienveillante ou toute-puissante a un impact non négligeable sur ces éléments.

Finalement, après la séparation, le parent et le ou la professionnel·le sont engagé·e·s dans un principe de suppléance parentale. Par une communication, une transmission d'informations ainsi qu'une inclusion dans les décisions, le SCP augmente et un réseau se crée autour de l'enfant. Le parent retrouve une part de ses fonctions parentales et peut compter sur le soutien des professionnel·le·s présents pour l'accompagner dans sa parentalité.

Les parents, tout au long de leur parcours, ont été confrontés à des expertises de professionnel·le·s, les jugeant comme incapables d'exercer leurs fonctions parentales. Ils ont été nommés responsables du mal-être de leur enfant, de manière intentionnelle ou non. Ces professionnel·le·s sont considérés comme légitimes de sorte que les parents sont persuadés de leurs incompétences. Lors de l'institutionnalisation, il leur est demandé d'accorder une confiance totale à ces mêmes professionnel·le·s qui vont eux-mêmes devoir restaurer le sentiment de compétence parentale que d'autres ont mis en crise.

N'est-il pas là le paradoxe de ces nombreux professionnel-le-s ? Il est donc primordial que ceux-ci réévaluent régulièrement les situations afin de redonner aux parents leur place, lorsque cela est possible. De plus, le pouvoir qu'a le travailleur ou la travailleuse sociale, par ses connaissances ainsi que sa légitimité, doit être utilisé à bon escient auprès des bénéficiaires rencontrés.

8 BIBLIOGRAPHIE

- Alföldi, F. (2000). Le critère à trois niveaux : un concept pratique pour les professionnels de l'évaluation en protection de l'enfance. *Les Cahiers de l'Actif*(288/291-290/291), pp. 201-214. Récupéré sur <http://alfoldievaluation.com/articles.html>
- Association Famidac. (2012). *49-suppléance-substitution*. Récupéré sur Famidac: <https://www.famidac.fr/?49-Suppleance-substitution>
- Attias, D., & Khaïat, L. (2014). *Le placement des enfants*. Toulouse: Eres.
- Ausloos, G. (2013). *Les compétences des familles : Temps, Chaos, Processus*. Eres.
- Barras, C. (2009). *Les groupes de parole pour les parents, Comment développer ses compétences parentales sans le recours à un expert*. Bruxelles: De Boeck.
- Barreyre, J.-Y., & Bouquet, B. (1995). *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale*. Paris: Bayard.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes, l'entretien*. Paris: Nathan.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte, volume 1 L'attachement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bruni, C. (2016). Questions et enjeux autour des nouvelles formes de parentalité. *Empan*, pp. 11-17. doi:10.3917/empa.102.0011.
- Cadoret, A. (2011). Familles : ordre symbolique et parenté. Dans M. Gross, S. Mathieu, & S. Nizard, *Sacrées familles ! Changements familiaux, changements religieux* (pp. 163-177). Toulouse: Eres. doi:10.3917/eres.gross.2011.01.0163
- Chimisanas, G. e. (2017). Parentalité partagée, entre filiation et insitution. Clinique institutionnelle et éducative. *EMPAN*, pp. 110-116. doi:DOI 10.3917/empa.107.0110
- Clapasson, M. (Réalisateur). (2012, Mars 13). *Maman de choc* [Film].
- Gaberan, P. (2014). *Cent mots pour être éducateur, dictionnaire pratique du quotidien*. Villematier: Erès.
- Houzel, D. (2007). *Les enjeux de la parentalité*. Ramonville Ste-Agne: Eres.
- Karsz, S. (2014). *Mythe de la parentalité, réalité des familles*. Paris: Dunod.
- Kaufmann, J.-C. (2013). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5, pp. 59-90. doi:10.3917/savo.hs01.0059.
- Loriol, M. (2012). *La construction du social*. Récupéré sur Pur-editions: www.pur-editions.fr
- Martin, C. (2003, Avril). *La parentalité en question, perspective sociologique*. Rennes: Haut conseil de la population et de la famille. Récupéré sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00201825>
- Pioli, D. (2006). Le soutien à la parentalité, entre émancipation et contrôle. *Sociétés et jeunesses en difficulté*(1). Récupéré sur <http://sejed.revues.org/106>
- Potin, E. (2009). Vivre un parcours de placement. Un champ des possibles pour l'enfant, les parents et la famille d'accueil. *Société et jeunesse en difficulté*.

- Potin, E. (2012). *Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance*. Mercuès: Erès.
- Richard, A. (2000). *Loyauté et placement, difficulté ou opportunité ?* Sion: Centre de formation pédagogique et sociale.
- Romeo, C. (2001). L'évolution des relations parents-enfants-professionnels, dans le cadre de la protection de l'enfance. *Journal du droit des jeunes*, (209), pp. 12-22. doi:10.3917/jdj.209.0012.
- Roskam, I., & al. (2015). *Psychologie de la parentalité, Modèles théoriques et concepts fondamentaux*. Bruxelles: De Boeck.
- Rouzel, J. (1997). *Le travail d'éducateur spécialisé*. Paris: Dunod.
- Séraphin, G. (2007). Introduction. "La filiation recomposée : origines biologiques, parenté et parentalité". *Recherches familiales*, pp. 3-12. doi:10.3917/rf.004.0003.
- Socialinfo. (s.d.). *Le placement familial*. Récupéré sur Socialinfo, dictionnaire suisse de politique sociale: <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposso/show.cfm?id=584>
- Wacquez, J. (s.d.). *Les fondamentaux : le noyau dur du métier d'éducateur*. Récupéré sur educ.be: <http://www.educ.be/carnets/fondamentaux/fondamentaux.pdf>
- Zatti, K. B. (2005). *Le placement d'enfants en Suisse, analyse, développement de la qualité et professionnalisation*. Office fédéral de la justice. Récupéré sur www.news-service.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/3542.pdf

Bibliographie légale

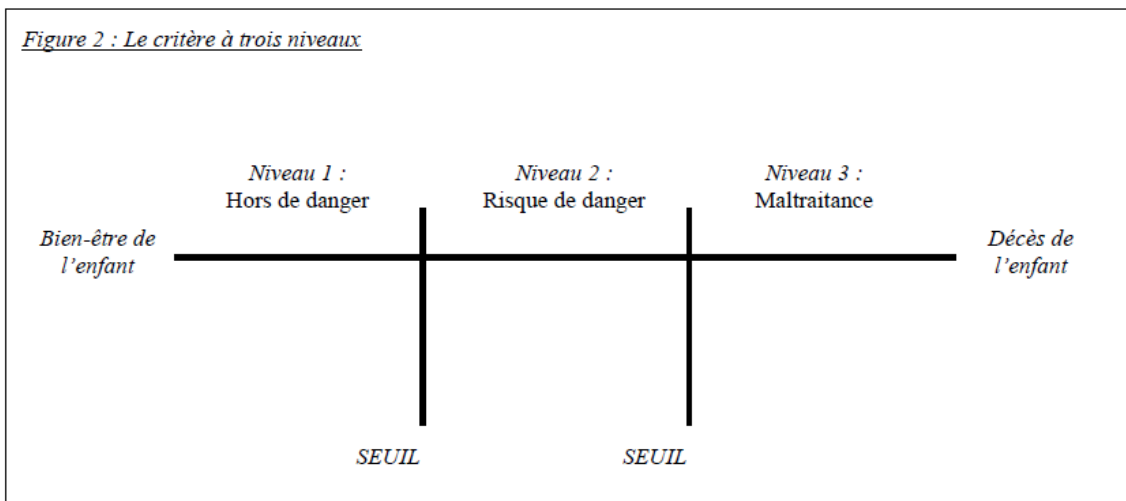
- Code Civil Suisse du 10 décembre 1907 (CC) ; RO 24 254. Récupéré sur <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19070042/index.html>, le 31.07.2018
- Loi cantonale du 11 mai 2000 en faveur de la jeunesse (LJe) ; RS-VS 850.4. Récupéré sur <https://lex.vs.ch/frontend/versions/2165?locale=fr>, le 31.07.2018
- Loi cantonale du 12 mai 2016 sur l'enseignement spécialisé (LES) ; RS-VS 411.3. Récupéré sur <https://lex.vs.ch/frontend/versions/1728>, le 31.07.2018

Image page de garde

https://www.ctguyane.fr/www/wp-content/uploads/2017/12/fotolia-102588175-subscription_0_1400_1038-1024x634.jpg?x34042

9 ANNEXES

9.1 LE CRITÈRE À 3 NIVEAUX



Le critère à trois niveaux fut élaboré par Alföldi en 2000. Il permet aux travailleurs et travailleuses sociales, confronté·e·s à des situations complexes, de définir la gravité de celles-ci, en plaçant dans la bonne case les différents éléments de la situation. (Alföldi, 2000).

9.2 GRILLE D'ENTRETIEN

Intro		Remarques
Remercier l'interlocuteur	Pour son temps	
	Pour son aide	
Enregistrement	Pour retranscrire notre discussion sans oublier des éléments, je dois l'enregistrer. Est-ce que cela est ok pour vous ?	
Présentation interviewer	Etudiante en travail social faisant un travail de recherche sur la parentalité en institution.	
	Je m'intéresse à comment les parents vivent ce placement, leur vécu et mieux comprendre leur réalité Souvent c'est le point de vue des éducateurs qui est pris en compte et non celui des parents, voilà pourquoi cela m'intéresse.	
Ethique		
Confidentialité	Je m'engage à garder l'anonymat sur tout ce qui sera dit, ce qui est dit n'aura aucune conséquence pour vous	
Anonymat	Le traitement des données sera anonyme	
	La retranscription de la discussion n'apparaîtra pas dans mon travail, j'emploierai celui-ci seulement afin de récolter les données nécessaires	
Règles	Il n'y a pas de vrai ou de faux	
	Vous pouvez arrêter à tout moment cet entretien	
	Si vous ne vous sentez pas de répondre à une question, n'hésitez pas à me le dire.	

	Vous pouvez revenir sur votre décision à tout moment	
Questions ?		
Partie 1 – placement (temporalité, acteur, contexte)		
Question large	<p>Comme je vous l'ai expliqué, je souhaite mieux comprendre comment les parents vivent le placement de leur enfant.</p> <p>Pouvez-vous me raconter comment cela s'est passé pour vous ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment ressentez-vous le fait d'être parent d'enfant placé ? • Comment c'était d'être parent avant le placement ? 	
Temporalité	<ul style="list-style-type: none"> • Depuis combien de temps le placement a-t-il été prononcé ? • Combien de temps va durer le placement ? 	
Contexte	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi le placement a été décidé ? • Qui a prononcé le placement ? • Comment se passe une semaine type pour vous ? • Et les week-ends ? 	
Partie 2 : fonctions parentales et partage		
<i>Exercices (liens biologiques)</i> <i>Expérience (représentation)</i> <i>Pratique (tâches)</i>	<p>Qu'est-ce qui est important pour vous dans le fait d'être parent ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les liens biologiques ont beaucoup d'importance ? <p>Qu'est-ce que vous faites avec lui quand vous le voyez ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qui fait les devoirs ? • Qui s'occupe des soins, aller chez le médecin ? • Comment décririez-vous votre relation ? 	
Partie 3 : Partage de la parentalité		
<p>Substitution ou suppléance ?</p> <p>Relation enfant éduc</p>	<p>Comment cela se passe avec les éducateurs ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partage des tâches (facile de déléguer aux éducateurs ?) • Transmission d'informations (contact éducateur ? enfant) • Prise en considération des connaissances parentales (même objectifs ?) • Confiance ? <p>Comment voyez-vous la relation éducateur-enfant ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que ça réveille en vous ? <p>Comment pensez-vous que les éducateurs vous voient ?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> Qu'est-ce qu'ils attendent de vous ? <p>Qu'attendez-vous des éducateurs ? Qu'est-ce que vous aimeriez dire aux éducateurs ?</p> <ul style="list-style-type: none"> Quel outil pourrait vous être utile pour que cela se passe mieux 	
Partie 3 : compétences parentales et mise en doute		
Compétence parentale	<p>Si vous deviez vous autoévaluer en tant que parents, qu'est-ce que vous diriez ?</p> <ul style="list-style-type: none"> Et avant le placement ? Pensez-vous avoir un impact positif sur votre enfant ? pour l'école par exemple ? <p>Est-ce que vous pensez avoir les compétences pour être bon parent ?</p>	
Sentiment de compétence		
Partie 4 : fin de l'interview		
Synthèse	<p>Si je vous ai bien suivi, voilà comment ça se passe avec les éducateurs...</p> <p>Fonctions parentales : Substitution/suppléance : Compétence et sentiment de compétence :</p>	
Elément en plus ?		
Remercier		
Demander s'ils veulent les résultats de mon étude		